مجلة جامعة الملك سعود، م ١٧، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٥٩٣-١٢٣٨ بالعربية، الرياض (١٤٢٥هـ/٢٠٠٥م)

ردمد: ١٠١٨-٣٦٢٠



مجلة جامعة الملك سعود

المجلد السابع عشر

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)

١٤٢٥هـ (٢٠٠٥م)



جامعة الملك سعود

النشر العلمي والمطابع

قواعد النشر

مجلة جامعة الملك سعود

مجلة جامعة الملك سعود دورية تنشرها إدارة النشر العلمي والمطابع بجامعة الملك سعود، وهي تهدف إلى إتاحة الفرصة للباحثين لنشر نتائج أبحاثهم. تنظر هيئة التحرير - من خلال هيئات التحرير الفرعية - في نشر مقالات في جميع فروع المعرفة. تقدم البحوث الأصلية - التي لم يسبق نشرها - بالإنجليزية أو بالعربية، وفي حالة القبول يجب ألا تنشر المادة في أي دورية أخرى دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.

تصنف المواد التي تقبلها المجلة للنشر إلى الأنواع الآتية:

١ - بحث: ويشتمل على عمل المؤلف في مجال تخصصه، ويجب أن يحتوي على إضافة للمعرفة في مجاله.

٢ - مقالة استعراضية: وتشتمل على عرض نقدي لبحوث سبق إجراؤها في مجال معين أو أجريت خلال فترة زمنية محددة.

٣ - بحث مختصر: مقالة مختصرة لها خصائص المقال نفسها.

٤ - المنبر (منتدى): خطابات إلى المحرر، ملاحظات وردود، نتائج أولية.

٥ - نقد الكتب.

تعليمات عامة

١ - تقديم المواد: تقدم أصل البحث مطبوعا ومعه ثلاث نسخ، وفي حالة قبول البحث للنشر، يجب على المؤلف تقديم أصل البحث مخرجا في صورته النهائية متضمنا وضع الجداول والأشكال في أماكنها داخل المتن ومطبوعا على هيئة صفحات، مع ضرورة أن يرفق القرص الممغنط المطبوع عليه البحث على برنامج Word 6 أو الأحدث منه باستخدام النظام المتوافق مع IBM، وسيعتذر عن منح القبول النهائي لأي بحث لا يلتزم مؤلفه بتلك التعليمات، ويجب أن ترقم الصفحات ترقيما متسلسلا.

٢ - الملخصات: يرفق ملخص بالعربية وآخر بالإنجليزية للبحوث والمقالات الاستعراضية والبحوث المختصرة على ألا يزيد عدد كلمات كل منهما على ٢٠٠ كلمة.

٣ - الجداول والمواد التوضيحية: يجب أن تكون الجداول والرسومات واللوحات مناسبة لمساحة الصف في صفحة المجلة (٦,١٢×١٨سم)، ويتم إعداد الأشكال بالحبر الصيني الأسود على ورق كلك، ولا تقبل صور الأشكال عرضا عن الأصول. كما يجب أن تكون الخطوط واضحة ومحددة ومنتظمة في كثافة الحبر ويتناسب سمكها مع حجم الرسم، ويراعى أن تكون الصور الظلية - الملونة أو غير الملونة - مطبوعة على ورق لماع. هذا، مع كتابة عنوان لكل جدول وشكل وصورة مع الاشارة إلى مصدر الشكل اذا لم يكن أصليا.

٤ - الاختصارات: يجب استخدام اختصارات عناوين الدوريات العلمية كما هو وارد في *The World List of Scientific Periodicals* تستخدم الاختصارات المقننة دوليا بدلاً من كتابة الكلمات كاملة مثل: سم، مم، م، كم، سم^{٢}، مل، مجم، كجم، ق، ٪ ... الخ.

٥ - المراجع: يشار إلى المراجع بداخل المتن بالأرقام حسب أولوية ذكرها. تقدم المراجع جميعها تحت عنوان المراجع في نهاية المادة بالطريقة المتبعة في النظام التالي:

أ) يشار إلى الدوريات في المتن بأرقام داخل أقواس مربعة على مستوى السطر. أما في قائمة المراجع فيبدأ المرجع بذكر رقمه داخل قوسين مربعين فاسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان البحث (بين علامتي تنصيص) فاسم الدورية (بالبنط المائل) فرقم المجلد، فرقم العدد فسنة النشر (بين قوسين) ثم أرقام الصفحات.

مثال: رزق، إبراهيم أحمد. «مصادر وأنماط الاتصال المعرفي الزراعي لزراع منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية.» *مجلة كلية الزراعة، جامعة الملك سعود*، ٩، ع٢ (١٩٨٧م)، ٦٣-٧٧.

ب) يشار إلى الكتب في المتن داخل قوسين مربعين مع ذكر الصفحات، مثال ذلك [٨، ص١٦].

أما في قائمة المراجع فيكتب رقم المرجع داخل قوسين مربعين متبوعا باسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان الكتاب (بالبنط المائل) فمكان النشر ثم الناشر فسنة النشر.

مثال: الخالدي، محمود عبدالحميد. *قواعد نظام الحكم في الإسلام*. الكويت: دار البحوث العلمية، ١٩٨٠م.

عندما ترد في المتن إشارة إلى مرجع سبق ذكره يستخدم رقم المرجع السابق ذكره (نفسه) مع ذكر أرقام الصفحات المعنية بين قوسين مربعين على مستوى السطر.

يجب مراعاة عدم استخدام الاختصارات مثل: المرجع نفسه، المرجع السابق ... إلخ.

٦ - الحواشي: تستخدم لتزويد القارىء بمعلومات توضيحية. يشار إلى الحاشية في المتن برقم مرتفع عن السطر. ترقم الحواشي متسلسلة داخل المتن ويمكن الإشارة إلى مرجع داخل الحاشية - في حالة الضرورة - عن طريق استخدام رقم المرجع بين قوسين مربعين بنفس طريقة استخدامه في المتن. توضع الحواشي أسفل الصفحات التي ذكرت بها ويفصلها عن المتن خط.

٧ - تعبّر المواد المقدمة للنشر بالمجلة عن آراء ونتائج مؤلفيها فقط.

٨ - المستلات: يمنح المؤلف خمسون (٥٠) مستلة مجانية.

٩ - المراسلات: توجه جميع المراسلات إلى:

مجلة جامعة الملك سعود (العلوم التربوية والدراسات الإسلامية)
ص.ب ٢٤٥٨ - الرياض ١١٤٥١
المملكة العربية السعودية

١٠ - عدد مرات الصدور: نصف سنوية.

١١ - سعر النسخة الواحدة: ١٠ ريالات سعودية، أو ٥ دولارات أمريكية (بما في ذلك البريد).

١٢ - الاشتراك والتبادل: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ص.ب ٢٢٤٨٠، الرياض ١١٤٩٥، المملكة العربية السعودية.



مجلة جامعة الملك سعود، م١٧، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٥٩٣-١٢٣٨ بالعربية، الرياض (١٤٢٥هـ/ ٢٠٠٥م)

مجلة جامعة الملك سعود

المجلد السابع عشر

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)

١٤٢٥ هـ

(٢٠٠٥م)



النشـر العلـمي والمطابع - جـامـعـة الملك سـعـود

ص.ب ٦٨٩٥٣ - الرياض ١١٥٣٧ - المملكة العربية السعودية

مطابع جامعة الملك سعود ١٤٢٥هـ

مجلة جامعة الملك سعود، م١٧، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٥٩٣ - ١٢٣٨ بالعربية، الرياض (١٤٢٥هـ/ ٢٠٠٥م)

المحتويات

صفحة

مجلة جامعة الملك سعود، م١٧، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٥٩٣-٦٥٠ (١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م)

دور كليات المجتمع في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية

عبدالرحمن بن محمد بن علي الحبيب

أستاذ مساعد، قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود،

الرياض ،المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ٢٨/١٠/١٤٢٤هـ، وقبل للنشر في ٢٦/٣/١٤٢٥هـ)

ملخص البحث. هدف هذه الدراسة هو التعرف على دور كليات المجتمع في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية في التعليم العالي. لتحقيق هذا الهدف. تناولت الدراسة ثلاثة أسئلة . تتعلق بما يلي : ١) سمات طلاب كليات المجتمع ؛ ٢) مقومات نجاح هذه الكليات في تحقيق أهداف الطلاب التعليمية ؛ ٣) التوصيات التي يمكن أن تزيد من فعالية كليات المجتمع في المملكة في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية في التعليم العالي. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لتحليل نتائج الدراسات المرتبطة بهذا الموضوع. وقد اتضح من الدراسة ما يلي :

١ - هناك سمات اجتماعية ونفسية وأكاديمية تؤثر سلباً على تجربة الطلاب في الكلية.

٢ - المقومات الأساسية لنجاح كليات المجتمع في تحقيق أهداف لطلاب التعليمية هي :

الالتزام بسياسة الباب المفتوح ؛ القيام بالوظيفتين التحويلية والمهنية ؛ توفير مقررات تطويرية وخدمات إرشادية شاملة. ودعم مالي ؛ واستخدام أساليب تدريس فعالة ؛ وتطوير إجراءات لجمع معلومات متكاملة.

٣ - في ضوء النتائج السابقة، تم اقتراح توصيات تتعلق بالسياسات والبرامج والخدمات يمكن أن تسهم في زيادة فاعلية كليات المجتمع الحديثة في المملكة في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية في التعليم العالي.

المقدمة

التعليم ما بعد الثانوي بكل أنماطه ومستوياته أصبح ضرورة تمليها طبيعة العصر الذي يتسم بالسرعة المذهلة في تزايد المعرفة في شتى الميادين، كما يتسم بتعقد جوانب الحياة المختلفة، وهذا يفسر تزايد الطلب الاجتماعي على هذا النوع من التعليم كما يفسر جهود دول العالم وخاصة المتقدمة في تطويره والتوسع فيه وتنويع مجالاته وأنماطه.

إن زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم العالي أوجد حافزاً آخر للدول لتطويره والتوسع فيه وهو السعي لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية.

الكليات ذات السنتين بعد التعليم الثانوي وخاصة الكليات المتوسطة الشاملة والتي يطلق عليها كليات المجتمع هي من الأنماط المستحدثة في نظم التعليم العالي.

الموطن الأصلي لهذه الفكرة هو الولايات المتحدة الأمريكية والأساس الذي قامت عليه هذه الفكرة هو توفير فرص التعليم العالي لمن لم يجد هذه الفرصة في الجامعات التقليدية لأسباب اجتماعية أو اقتصادية أو حتى أكاديمية[١٦ ، ص ٦].

الذي وضع البذرة الأولى للكليات المتوسطة هو ويليام هاربر.WilliamHarper,1892 التي نتج عنها كلية جوليت المتوسطة ١٩٠١م [١٥ ، ص ٢٤]. وتلك محاولة ــ في تقييم المؤرخين والنقاد لنظام التعليم الأمريكي ـ لم يكن هدفها توفير الفرص التعليمية للجميع بقدر ما كان الهدف هو حماية تعليم النخبة في الجامعات من دخول الجميع إليها [١٧ ، ص٢١]. كما أن هذا يمكن أن يقال عن الكليات التي نشأت عن قرار موريل لاند قرانت The Morrill Land Grant Act 1892 ، والتي سميت كليات الشعب .People's Colleges لأنها لم تكن توفر الفرصة للجميع حيث كانت لا تقبل الأقليات العرقية كما أن القبول فيها انتقائي أكاديميا [١٥ ، ص٢٣]. نقطة التحول في تاريخ كليات المجتمع الأمريكية كانت في قرار لجنة ترومان ١٩٤٧م الذي أكد على نشر وتعميم نظام كليات المجتمع ليحقق

فرصة التعليم العالي لفئة كبيرة من المجتمع كانت محرومة منه . لقد انتشرت كليات المجتمع بعد ذلك انتشاراً واسعاً حتى وصلت في عام١٩٨٥م ١٢٢١ كلية[١٨ ، ص ٨٣]. ووصلت نسبة الملتحقين بها عام١٩٨٥م حوالي ٥٠٪ من طلاب التعليم العالي[١٩ ، ص ١]. وفي عام ١٩٩١م وصل عدد الكليات إلى ١٣٠٠ كلية[٢٩ ، ص ١١٥].

ومع ما حققته هذه الكليات في المجتمع الأمريكي من نجاحات موثقة بالأرقام في توفير فرصة التعليم العالي لفئات كثيرة لم تكن قادرة على الالتحاق به والاستفادة من برامجه من أقليات وطبقات دنيا وطلاب ذوي قدرات أكاديمية منخفضة. إلا أن هذه الكليات تعرضت للنقد بأن دورها ككليات "فرصة" للجميع ما زال دون المستوى المطلوب. ولعل هذا هو سر نجاح التجربة الأمريكية وذلك لاستمرار النظرة التحليلية الناقدة لدور هذه الكليات والتطورات التي تطرأ على أنظمتها وسياساتها في قبول الطلاب وتوزيعهم على البرامج المختلفة وكذلك التي تطرأ على برامجها التعليمية والخدمية وعلى استراتيجيات التدريس ونوعية المدرسين وعلى المجتمع الطلابي فيما يتعلق بأعمارهم وأصولهم العرقية وخلفياتهم الاجتماعية والاقتصادية وقدراتهم العلمية. كل تلك الجهود المتواصلة وفي هذه المجالات التفصيلية إنما هو لدفع هذا النوع من الكليات نحو المزيد من النجاح في دور الموفر للفرص التعليمية للجميع دون عوائق. ولضمان أن من تتوفر لهم فرصة الدخول لهذا النوع من الكليات تتوفر لهم أيضاً فرصة الاستمرار والنجاح في تحقيق ما يصبون إليه من أهداف تعليمية.

أما التجربة العربية في مجال كليات المجتمع المتوسطة فإن من الرواد فيها العراق والأردن[١١ ، ص ٢٣١] . ثم انتشرت في بعض البلدان العربية الأخرى مثل سوريا وتونس والجزائر.

التجربة في المملكة العربية السعودية جاءت متأخرة جداً وكرد فعل لتزايد الطلب على التعليم الجامعي وعدم قدرة الجامعات المحدودة العدد والمتركزة في المدن الرئيسية على استيعاب كل تلك الأعداد من الطلاب.

هناك دراسات حديثة تركزت حول بدائل تطوير التعليم العالي في المملكة لتزداد طاقته الاستيعابية لخريجي المرحلة الثانوية وليستطيع تلبية احتياجات سوق العمل من الفنيين المؤهلين. كل هذه الدراسات مثل دراسة بو بشيت ١٤١٨، والشثري ١٤١٩هـ، والحميدي وآخرون ١٤٢٠هـ أكدت على خيار كليات المجتمع الشاملة كأحد الخيارات المثلى للتجديد في نظام التعليم العالي في المملكة. ولقد صدرت موافقة مجلس الوزراء في المملكة على إنشاء ثلاث كليات مجتمع في كل من جازان وتبوك وحائل. ثم تبعتها كليات في حفر الباطن ونجران وفي الرياض عام ١٤٢٣هـ، مع وجود الاتجاه نحو نشر هذا النوع من الكليات في كافة مناطق المملكة.

الحقيقة أن بدايات المملكة مع الكليات المتوسطة كانت عام ١٣٩٦هـ عندما أنشئت لإعادة تأهيل معلمي المرحلة الابتدائية من خريجي معاهد المعلمين المتوسطة والثانوية ولإعداد الراغبين من خريجي الثانوية العامة في اختصار الطريق نحو مهنة التعليم في المرحلة الابتدائية.

حولت هذه الكليات المتوسطة فيما بعد تدريجيًا إلى كليات للمعلمين ذات أربع سنوات تمنح الدرجة الجامعية. ونفس التطورات حدثت للكليات المتوسطة للبنات.

الكليات التقنية في المملكة هي أيضاً تجربة سابقة لكليات المجتمع إذ أنشئت عام١٤٠٣هـ، ووصل عددها عام١٤٢١هـ إلى ١٠ كليات، ولكنها محدودة في عددها وفي طاقتها الاستيعابية فلم يكن في مقدورها حل الإشكال المتنامي في ازدياد خريجي الثانوية العامة وتكدسهم أمام أبواب الجامعات حيث لم تتجاوز نسبة المقبولين في هذه الكليات ٢٠-٢٥٪ من المتقدمين [٢١، ص ٤٦].

كليات المجتمع تختلف عن الكليات التقنية في الأهداف والبرامج ؛ فبينما تقتصر الكليات التقنية على البرامج المهنية لتخريج كوادر فنية متوسطة ، نجد في المقابل أن كليات المجتمع تتضمن بالإضافة إلى ذلك برامج تحويلية الهدف منها إعطاء الخريج الفرصة لإكمال دراسته الجامعية. وبهذا تتميز عن الكلية التقنية بأنها تقوم بدور الموفر لفرص التعليم العالي لطلاب قد تحول ظروف مختلفة دون التحاقهم بالجامعة مباشرة.

ولهذا نستطيع أن نقول إن كليات المجتمع لكونها تتصف بالشمولية في برامجها الأكاديمية والمهنية و تقوم بوظائف متعددة ؛ مرشحة لأن تسهم إذا استقامت التجربة في حل المعضلات الرئيسية التي يعاني منها التعليم العالي في المملكة والتي من أهمها :

عدم قدرته - بوضعه الحالي على تلبية الطلب المتزايد على التعليم الجامعي وهذه أزمة ليست جديدة حيث وصل عدد الطلاب والطالبات في التعليم الجامعي٢٧٢٠٠٠ طالب وطالبة. وتوقعات المستقبل تنذر" بأزمة حقيقية في المجتمع السعودي لا يمكن حلها بالطرق التقليدية المتبعة حالياً في تطوير المؤسسات التعليمية" [٢١ ، ص ٤٦].

- تركز التعليم الجامعي في المدن الرئيسية ولقد تسبب هذا في : "حرمان فئة كبيرة من طبقات المجتمع من فرص التعليم العالي وخاصة المناطق الريفية والنائية" [٢٢ ، ص ١٠٦].

- نسبة التخصصات العلمية والتطبيقية في مناهج مؤسسات التعليم العالي الحالية متدنية حيث ثبت في إحصاءات وزارة التعليم العالي أن هذه النسبة لم تتجاوز في عام ١٤١٧ ١٥٪ من بين التخصصات الأخرى [٢٢ ، ص ٥٤].

- وهذا يساعد على تفسير معضلة أخرى وهي ضعف قدرة مؤسسات التعليم العالي بوضعها الحالي على تلبية احتياجات القطاع الخاص من الخريجين في مجالات هذا القطاع المختلفة.

إن من إسهامات كليات المجتمع المتوقعة في مواجهة تلك المعضلات هي إعادة التوازن بين التخصصات النظرية والتخصصات العلمية والتطبيقية في مناهج التعليم العالي وبالتالي سيكون أكثر قدرة على تلبية احتياجات سوق العمل بالكوادر المدربة. كما سيكون لهذه الكليات دور إذا تم التوسع فيها ونشرها في مختلف المناطق في تخفيف الضغط على الجامعات والحد من النزوح للمدن [٢٢ ، ص ٢٧٣].

تخفيف الزحام على أبواب الجامعات والوصول إلى الريف والمناطق النائية وتلبية احتياجات سوق العمل بالكوادر الفنية المتوسطة تعطي لدور كليات المجتمع في تطوير نظام التعليم العالي في المملكة بعداً مهماً آخر وهو العمل على تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية للجميع.

المسألة هنا يمكن إجمالها في سؤالين :

الأول : ما نوعية الطلاب الذين ستخدمهم كلية المجتمع من حيث خلفياتهم الاقتصادية وقدراتهم الأكاديمية وما الذي يرتبط بتلك الخلفيات -وهو المهم هنا- من سمات اجتماعيةونفسيةوأكاديمية تؤثر على مسيرتهم التعليمية؟

الثاني : كيف ستخدم كليات المجتمع هؤلاء الطلاب من حيث السياسات والنظم ونوعية البرامج والخدمات المساندة والإرشاد والتوجيه والمرافق والتجهيزات ومستويات المدرسين؟.

أهمية هذين السؤالين جاءت من أن كليات المجتمع ستكون الخيار الوحيد لفئات معينة من الطلاب خاصة أن الطلاب المتوقع التحاقهم بهذه الكليات لن يكون خيارهم بين الكلية وشيء آخر. بل سيكون بين الكلية أو لا شيء.

لذلك ينبغي الاهتمام بنوعية هذه الكليات وكفاءتها من شتى الجوانب ولا يكون التركيز عند فتح هذه الكليات على مجرد إ يجاد مزيد من الأماكن للطلاب الذين لم يقبلوا

في الجامعات. يشير أحد المهتمين بالتزايد السكاني وأثره في تطور التربية في البلاد النامية عبد الكريم أحمد (١٩٧٥)، إلى أن المخططين التربويين يندفعون تحت ضغوط مختلفة "لتكريس جهودهم في الاتجاه الكمي وإهمالهم لما أطلق عليه حقيقة التربية"[٢٣، ص ٨٢].

كما يؤكد أ نه "لا ديمقراطية في التعليم. ولا تكافؤ في الفرص التعليمية، إلا إذا سار التقدم في الاتجاهين (الكم والكيف) معاً - زيادة مطردة في عدد من تصل إليهم الخدمات التعليمية وتحسين في نوعية هذه الخدمات - فهما يمثلان في الواقع جانبين مترابطين تماماً لقضية واحدة" [٢٣، ص ٨٣].

نخلص من هذا إلى أ نه لا بد من توجيه الاهتمام إلى هذه التجربة الجديدة وهي في بداية الطريق حتى تكون تجديداً مثمراً يسهم قبل كل شيء في تحقيق فرص التعليم العالي للجميع كما يسهم في حل مشكلات التعليم العالي بزيادة الطاقة الاستيعابية وبأن يكون أكثر استجابة لمطالب سوق العمل. من الضروري إذاً أن تتضافر جهود التفكير والبحث والدراسة في هذا المجال والخروج من كل ذلك بما يسهل مسيرة هذه التجربة. ولعل أهم ما ينبغي أن تتضافر عليه الجهود في الوقت الحاضر هو التعرف على نوعيات الطلاب الذين يشكلون غالبية المجتمع الطلابي في مثل هذه الكليات وكذلك التعرف على مقومات نجاحها في تحقيق أهدافهم التعليمية من اجل أن نصل إلى رسم معالم الطريق لهذه التجربة الجديدة في نظامنا التعليمي.

الإطار المنهجي للدراسة

مشكلة الدراسة

بلغ عدد كليات المجتمع المفتوحة الآن ست كليات وتقع في تبوك وحائل وحفر الباطن وجازان ونجران والرياض. الملاحظ أنها- ما عدا كلية المجتمع بالرياض – تقع في

مناطق لا يوجد فيها جامعات ولا فروع لجامعات. وهذه ستخدم فئة كبيرة من الطلاب لا تستطيع السفر لمواقع الجامعات في المدن الرئيسية. أما الكليات التي قد تفتح في المدن الرئيسية حيث توجد الجامعات مثل كلية المجتمع في الرياض فإنها ستخدم تلك الفئة من الطلاب الذين لم يتم قبولهم في الجامعة بسبب حصولهم في نتيجة الثانوية العامة على تقدير يقل عما تشترطه الجامعة.

بالنسبة للمناطق التي لا يوجد فيها تعليم جامعي فإنها ستخدم الريف والمناطق والهجر النائية وسيكون طلابها من الناحية الأكاديمية من مختلف المستويات لعدم وجود جامعات قريبة تستقطب ذوي المستويات التحصيلية المرتفعة لكن غالبية الطلاب تقع مستوياتهم التحصيلية بين ٧٠٪-٨٠٪ وذلك حسب ما وفرته بعض الكليات من معلومات للباحث. أما من الناحية الاقتصادية فلا يتوفر معلومات في هذا الجانب لكن من المتوقع أن تكون نسبة كبيرة منهم في المستوى المتوسط والمستوىدون المتوسط.

طلاب كلية المجتمع في المدن الرئيسية ككلية المجتمع بالرياض تقع مستوياتهم التحصيلية ما بين ٧٠٪ -٧٥٪. أما مستوياتهم الاقتصادية فمن المتوقع أن تكون نسبة لا بأس بها من هؤلاء في المتوسط أو دون المتوسط أيضاً.

لعله من الملاحظ عند النظر إلى الواقعوكذلك عند النظر في نتائج الدراسات في هذا المجال ارتباط المستويات الاجتماعية الاقتصادية للطلاب بمستوياتهم الأكاديمية.من أشهر الدراسات التي تشير إلى ارتباط التحصيل الدراسي بالمستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة، هي دراسة (Coleman (1966 [٢٥ ، ص ٢٠].

كون كليات المجتمع تقع في قاعدة الهرم في أنظمة التعليم العالي وتمثل الخيار الوحيد تقريباً لهذه النوعيةمن الطلاب يجعلها بطريق مباشر أو غير مباشر تنحى المنحى المهني بحيث يكون الإعداد المهني هو وظيفتها الأساسية إن لم تكن الوحيدة. عندما يحدث هذا فهو بلا

شك إخلال بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية. وستكون حينئذ نسخة أخرى من الكليات التقنية وسيجد الطلاب ـ من المناطق البعيدة عن التعليم الجامعي أو الذين قلت درجاتهم عن مستوى القبول في الجامعة ـ أنفسهم مجبرين على تناسي طموحاتهم والانخراط في برامج مهنية لم يجدوا لهم خياراً سواها.

تلبية احتياجات سوق العمل أمر مهم ومطلوب ولكن الالتحاق بالبرامج المهنية يجب أن يكون هو الخيار الصائب للطالب بعد أن نضع أمامه كل الخيارات ونساعده على حسن الاختيار بالسياسات والأنظمة والبرامج والتوجيه والإرشاد والخدمات والمدرسين ذوي الكفاءات العالية.

دواعي هذا التخوف هو ما يلاحظ من أن بعض الكليات مثل كلية جازان ليس لديها برامج تحويلية للجامعات، إذ إن كل برامجها تطبيقية مهنية، وحتى الكليات الأخرى التي افتتحت معها نجد أن نسبة المحولين منها ضئيلة جداً حسب المراسلات التي تمت مع هذه الكليات. كما أن الدراسات التي أوصت بإنشاء كليات المجتمع كبديل لتطوير التعليم العالي ركزت بشكل كبير على قضية الإعداد المهني كوظيفة أساسية لهذه الكليات، وفي دراسة أجراها مجلس التعاون لدول الخليج العربية لأخذ وجهة نظر القادة التربويين في دول المجلس في وظائف كليات المجتمع وترتيب هذه الوظائف حسب أولويتها، كانت الوظيفة التحويلية(أي إعداد الطلاب للجامعة) أقل الوظائف تأييداً وآخرها في ترتيب الأولويات[٢٠، ص٢١-٢٢].

وحتى لا تحيد هذه التجربة الحديثة عن مسارها الصحيح وأن يتفق منحاها مع المفهوم الصحيح لكليات المجتمع وحتى تنجح في تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية شعر الباحث بضرورة الإسهام بدراسته هذه بتوضيح أمرين مهمين في هذه المرحلة وهما:

١ - سمات الطلاب الذين تخدمهم عادة كليات المجتمع.

٢ - مقومات نجاح كليات المجتمع في مساعدة هؤلاء الطلاب في تحقيق أهدافهم التعليمية.

أهمية الدراسة

هناك أمور متعددة توضح هذه الأهمية منها:

- أهمية تجربة كليات المجتمع كإجراء جوهري لتطوير نظام التعليم العالي وجعله أكثر قدرة على مواجهة التحديات الحاضرة والمستقبلية.
- أهمية مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية وضرورة ترسخه في نظام التعليم العالي.
- حداثة التجربة في المملكة وهذا يؤكد أهمية المبادرة بإجراء الدراسات التي يمكن أن تسهم في إنجاح هذه التجربة.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة - عن طريق الإطلاع على ما كتب في التجارب العالمية عن كليات المجتمع ودورها في تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في التعليم العالي إلى التعرف على الحقائق المتعلقة بالطلاب الذين تخدمهم عادة هذه الكليات والحقائق المتعلقة بزيادة فاعليتها في تحقيق تكافؤ فرص التعليم الجامعي. ويندرج تحت هذا الهدف العام لهذه الدراسة ثلاثة أهداف هي:

١ - التعرف على السمات الاجتماعية والنفسية والأكاديمية لطلاب كليات المجتمع.

٢ - التعرف على مقومات نجاح هذه الكليات في مساعدة هؤلاء الطلاب على تحقيق أهدافهم التعليمية.

٣ - الوصول إلى توصيات تسهم في زيادة فاعلية كليات المجتمع في المملكة في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية.

أسئلة الدراسة

١ - ما السمات الاجتماعية والنفسية والأكاديمية لطلاب كليات المجتمع؟

٢ - ما مقومات نجاح هذه الكليات في تحقيق أهداف الطلاب التعليمية؟

٣ - ما التوصيات التي يمكن أن تسهم في زيادة فاعلية كليات المجتمع لدينا في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية؟

مصطلحات الدراسة

كلية المجتمع

هي مؤسسة تعليمية من مؤسسات التعليم الجامعي مدتها تقل عن أربع سنوات وتمتاز بتقديم برامج متنوعة أكاديمية ومهنية تطبيقية وتهدف إلى إعداد الطلاب أكاديمياً لإكمال الدراسة في الجامعة أو إعدادهم مهنياً لسوق العمل.

تكافؤ الفرص التعليمية

توفير الفرص التعليمية لكل فرد مع تنويعها وإيجاد الأجواء الملائمة والأسباب الداعمة التي تجعله يستفيد من هذه الفرص في تنمية قدراته واستعداداته إلى أقصى حد يمكن أن تصل إليه مهما كانت خلفية هذا الفرد الاجتماعية والاقتصادية.

منهج الدراسة

حداثة تجربة كليات المجتمع في المملكة تعتبر حافزاً للباحث في أن يستخدم المنهج الوصفي التحليلي وذلك بمراجعة ما كتب عن كليات المجتمع ومجتمعاتها الطلابية والتجارب في مجال تحقيق فرص التعليم الجامعي عن طريق هذه الكليات.

حدود الدراسة

هذا البحث ليس تقييما للتجربة المحلية وإنما هو نظر في التجارب العالمية وخاصة التجارب التي ارتبطت بقضية العدالة الاجتماعية وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في التعليم العالي. سيتركز البحث على ما كتب عن سمات طلاب كليات المجتمع وعن تجارب تلك الكليات في إنجاح تجربتهم التعليمية.

الدراسات السابقة

الدراسات السابقة في هذا المجال تختلف من حيث كثرتها وتعدد موضوعاتها من بلد إلى آخر. فبينما نجدها قليلة ومحدودة في محاورها في البلاد العربية وخاصة في المملكة العربية السعودية ، نجدها كثيرة يصعب حصرها ومتشعبة في موضوعاتها في البلدان المتقدمة وخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية لكونها الموطن الأصلي لفكرة كليات المجتمع.

بالنسبة للمملكة العربية السعودية هناك بعض الدراسات لعل من أقدمها دراسة سنايدر هاري روسكو١٩٦٣م والتي ركز فيها على حاجة المملكة لكليات المجتمع لتأمين احتياجاتها من القوى البشرية المدربة للتصنيع وخاصة الصناعات البترولية وأن هذا يتطلب تطوير النظام التعليمي وتحديث المناهج وأن إنشاء كليات المجتمع جزء مهم وضروري من عملية تطوير النظام التعليمي لما يمكن أن تقوم به هذه الكليات من وظائف تدريبية وبحثية وخدمية للمجتمع المحلي.

ومن الدراسات التي أجريت عن المملكة دراسة طاهر١٩٧٦م ودراسته أيضا تعالج نفس فكرة الدراسة السابقة وهي الحاجة الملحة لإنشاء مثل هذه الكليات في المملكة العربية السعودية وذلك ما توحي به المبررات التي ذكرها لاختياره هذا الموضوع وهي أن القوى المدربة التي تشغل وظائف القطاعين العام والخاص هي قوى أجنبية في الغالب. ولقد ركز في دراسته

على التجربة الأمريكية والفلسفة التي تقوم عليها تلك التجربة ومدى إمكانية الاستفادة منها في نظام التعليم العالي في المملكة العربية السعودية. ثم قدم كجزء مهم من دراسته نموذجاً مقترحاً للبنية الإدارية لكلية المجتمع إذا ما تأسست في المملكة.

دراسة باقيس١٨٧٩م شبيهة في هدفها العام بالدراسة السابقة وهو تحديد حاجة نظام التعليم العالي في المملكة إلى تبني فكرة كلية المجتمع لتنمية وتدريب القوى البشرية في المملكة.

دراسة الطربزوني١٩٨٣م من الدراسات التي توصلت أيضاً إلى تأكيد الحاجة في المملكة إلى كليات شاملة ككليات المجتمع للذكور والإناث لتأمين احتياجات التنمية في المملكة من القوى الفنية المتوسطة. كما ذكر الباحث أن الأخذ بهذه الفكرة سيساعد على حل مشكلتي الرسوب والتسرب في الجامعات، حيث يعزو الباحث هاتين المشكلتين إلى قصور الإرشاد الأكاديمي نتيجة كثرة الطلاب وتكدسهم ولذلك يرى أن وجود كليات المجتمع سيخفف الضغط على الجامعات وهذا بالتالي سيساهم - حسب رأيه - في حل مشكلتي الرسوب والتسرب فيها.

من الدراسات الحديثة دراسة بو بشيت ١٤١٨هـ، عن إنشاء كليات المجتمع للبنات في المملكة العربية السعودية مبرراتها وأهدافها والبرامج المقترحة. وكانت أهم المبررات التي توصلت إليها في دراستها هو توسيع الخيارات في التعليم العالي أمام الطالبات سواء الخيارات المهنية التي تناسب طبيعة الإناث أو خيارات البرامج الانتقالية التي تتيح لهن مواصلة الدراسة في الجامعة.

أتت بعد هذه الدراسة مباشرة دراسة الشثري١٤١٩هـ، والتي هدفت لإيجاد صيغة مقترحة لتخطيط كليات المجتمع في المملكة العربية السعودية. وقد أكد الباحث على ضرورة إنشاء مثل هذه الكليات في المملكة والتوسع في ذلك على أن يكون هناك عناية

خاصة بتحديد أهداف هذه الكليات ومناهجها من برامج وتخصصات وطرائق تدريس وأساليب تقييم وأن يراعى في ذلك مدى ملاءمة الأهداف والمناهج لخطط التنمية وحاجات سوق العمل.

وعلى مستوى البلدان العربية الأخرى هناك دراسات مماثلة كدراسة علي كاظم ١٩٨٠م، والتي ركزت أيضاً على إيضاح مدى حاجة نظام التعليم العالي في الإمارات العربية المتحدة لكليات المجتمع لتتحمل عنه بعض العبء المتزايد على جامعة العين في استيعاب خريجي الثانوية العامة، وكذلك التأكيد على حاجة القطاع الخاص إلى إحلال الخبرات الفنية المحلية المدربة كبديل للعمالة الأجنبية التي وصلت نسبتها كما ذكر الباحث إلى ٩٨٪ من القوى العاملة.

ولنفس الهدف تقريباً وعن نفس البلد أجرى جمعة ١٩٨٢م، دراسة للتعرف على حاجة الإمارات العربية المتحدة لكليات مثل كليات المجتمع. وأظهرت الدراسة رغبة المسؤولين في قطاعي التجارة والصناعة وكذلك طلاب الثانوية العامة إلى مثل هذا النوع من الكليات.

دراسة الأغبري (١٩٨٩م) أجريت للتعرف على حاجة الجمهورية اليمنية إلى كليات شاملة ذات سنتين بعد الثانوية العامة وتحتوي على برامج متنوعة فنية ومهنية نهائية وبرامج تحويلية تمكن الملتحق بها من التحويل بعد إتمامها إلى الجامعة. خرجت الدراسة بوجود الحاجة الماسة في اليمن لمثل هذه الكليات حيث أوصى الباحث بالبدء في إنشائها في المدن الرئيسية. هذه الدراسة اتفقت مع كثير من الدراسات في الهدف ولكنها تميزت باستخدام الباحث لأسلوب المقابلة الشخصية مع عينة الدراسة التي شملت قادة تربويين وأكاديميين من الجامعات ومعلمين وموجهين وإداريين.

ناصف ١٤٠٤هـ، في دراستها المقارنة في مجال التعليم العالي وأنماط التجديد فيه ركزت على تجربة إنجلترا في الجامعة المفتوحة وعلى تجربة الولايات المتحدة الأمريكية في كليات المجتمع وان لكل من هاتين التجربتين مميزات تجعلها من البدائل الصالحة للمجتمع المصري بعد تهيئته لتقبل هذا التجديد.

المملكة الأردنية الهاشمية من الدول العربية الرائدة في مجال تبني فكرة كليات المجتمع ولذلك تعددت الدراسات في هذا المجال وخرجت عن نمط الدراسات التي ذكرناها انفاً في دول عربية أخرى والتي تدور في معظمها حول التحقق من مدى الحاجة لهذا النوع من الكليات. ولكون التجربة في الأردن قائمة ولمدة زمنية كافية ظهر هناك دراسات تقييمية متنوعة لتلك التجربة. ومن هذه الدراسات دراسة قطيشات ١٩٩٠م الوصفية التحليلية لكليات المجتمع الأردنية ومقارنتها بالتجربة العراقية والأمريكية والبريطانية وذلك بتحليل الأنظمة والمبادئ والأسس التي تقوم عليها تلك الأنظمة وكذلك تحليل الواقع في الأردن والدول المقارنة. ثم استكملت قطيشات دراستها بتقديم نموذج مقترح مع خطوات إجرائية لتطوير نظام كليات المجتمع في الأردن ركزت فيها على أن تكون فلسفة هذا النظام واضحة وأن يكون باب الالتحاق بهذه الكليات مفتوحاً لكل الراغبين.

يلاحظ من استعراض الدراسات العربية في هذا المجال أن معظمها كانت تدور حول توضيح مدى الحاجة لهذا النوع من التعليم العالي بعد المرحلة الثانوية في كل مجتمع أجريت من أجله الدراسة. كما يلاحظ أن معظم هذه الدراسات تؤكد أن الحاجة تنبع من احتياج السوق بشقيه التجاري والصناعي إلى العمالة المتوسطة المدربة أي أنهم يركزون على الطبيعة المهنية الفنية لدور كليات المجتمع المتوقع في هذه البلدان.

بعض هذه الدراسات تضمنت تقديم نماذج مقترحة في مجال كليات المجتمع فيما لو تم إنشاؤها. من هذه الدراسات دراسة طاهر١٩٧٦م التي قدم فيها تصوراً للبنية الإدارية

لكلية المجتمع. ودراسة الشثري ١٤١٩هـ، أيضاً تميزت بإعطاء تصور واضح عن أهداف الكليات والبرامج والتخصصات واستراتيجيات التدريس والتقييم والسمات الشخصية والمهنية للمدرسين والإداريين في هذه الكليات.

في مجال تعليم البنات برزت أيضاً دراسة بو بشيت ١٤١٨م. في إعطاء تصور عن أهداف وبرامج لهذه الكليات تتناسب وطبيعة المرأة.

إن اقتصار الدراسات العربية – ما عدا الأردنية - على توضيح مدى الحاجة لكليات المجتمع أو إعطاء تصورات لما يمكن أن تكون عليه مرده إلى أن التجربة لم تكن موجودة بعد في البلدان التي قصدت بالدراسة.

بالنسبة للدراسات غير العربية وخاصة الدراسة عن كليات المجتمع في الولايات المتحدة الأمريكية التي هي صاحبة التجربة فإنها من حيث العدد كم هائل يصعب حصره كما أنها تنوعت في مجالاتها فشملت الفلسفات والأنظمة والسياسات والوظائف والبرامج التعليمية بأنواعها التحويلية والمهنية والعلاجية التطويرية والخدمات وآليات التدريس والتدريب والتقييم والإدارة والتوجيه والإرشاد.كما تناولت الكثير من هذه الدراسات العاملين في هذه الكليات من إداريين ومدرسين ومدربين ومرشدين وكذلك الطلاب وما يطرأ على المجتمع الطلابي من تغيرات فيما يتعلق بالجنس والسن والأصول العرقية وما يترتب على هذه التغيرات من آثار على الأنظمة والبرامج والخدمات والآليات.

من بين هذه الدراسات اختار الباحث الدراسات الأكثر ارتباطاً بالدراسة الحالية وهي دراسة على المستوى الوطني في الولايات المتحدة الأمريكية شملت جميع كليات المجتمع والجامعات وقد أجريت في جامعة تكساس.University of Texas وهي دراسة Roueche and Baker,1984. وتنال هذه الدراسة أهميتها من كون أحد الباحثين فيها وهو John E. Roueche ممن لهم باع طويل في التأليف والبحث في مجال كليات المجتمع

ويترأس منظمات مهمة في هذا المجال أيضاً.كما تنال أهميتها من حيث إنها تتناول جانب دور كليات المجتمع في توفير الفرص التعليمية المناسبة وخاصة للطلاب " منخفضي الإنجاز" ويقصد بهم ذوي المستويات التحصيلية المنخفضة من خريجي الثانوية العامة الذين يشكلون غالبية طلاب كليات المجتمع.

الدراسة هدفت للتعرف على استجابات كليات المجتمع والجامعات للطلاب منخفضي الإنجاز low-achieving students وذلك بوصف وتحديد أساليب الكليات والجامعات في مساعدة هؤلاء الطلاب على الوصول بقدراتهم إلى المستوى الذي يمكنهم من تحقيق النجاح في البرامج الجامعية العادية. كما هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الخصائص أو العوامل المشتركة لمختلف البرامج التطويرية التي تبنتها الكليات والجامعات والتي ثبت أثرها الإيجابي في تطوير وتنمية القدرات والمهارات العلمية الأساسية لهؤلاء الطلاب ضعاف المستوى.

كان من نتائج هذه الدراسة أن أهم الخصائص المشتركة لهذه البرامج الناجحة هي :

١ - الدعم الإداري القوي من قبل إدارة الكلية أوالجامعة لمثل هذه البرامج التطويرية.

٢ - إلزامية القرارات الإرشادية للطلاب وكذلك قرارات توزيعهم على المقررات التي يحتاجونها لتطوير قدراتهم ومهاراتهم قبل التسجيل في مقررات الكلية العادية وذلك بعد إجراء الاختبارات الضرورية التي تحدد مستويات الطلاب واحتياجاتهم.

٣ - المقررات التطويرية منتظمة والطلاب فيها يجري تقييم حضورهم ومشاركتهم فيها وما يحققون فيها من تطور.

٤ - المقررات في البرامج التطويرية يجري احتسابها في سجلات الطلاب الأكاديمية.

٥ - المرونة في إعطاء الطلاب الوقت الكافي لإتمام هذه المقررات والحصول على درجة اجتياز المقرر.

٦ - تنويع استراتيجيات التدريس بما يتناسب وقدرات هؤلاء الطلاب بحيث تعطي هذه الاستراتيجيات دوراً أكبر للطالب في التعلم كفرد أو من خلال المشاركة الجماعية.

٧ - يقوم بتدريس هذه المقررات التطويرية المدرسون المتطوعون من مدرسي الكلية ممن تؤهله كفاياته الشخصية والمهنية لذلك.

٨ - الاستفادة من الزملاء من طلاب الكلية في إسداء خدمات تعليمية خصوصية لهؤلاء الطلاب المستجدين.

٩ - المتابعة المستمرة لسلوك الطلاب المرتبط بعملية التعلم مثل الغياب أو عدم إحضار أو إكمال الواجبات أو العجز عن الوصول إلى مستوى مقبول. وذلك بالبحث عن هؤلاء الطلاب وتقديم العون لهم.

١٠ - ربط محتوى المقررات التطويرية بالمقررات اللاحقة لها. وذلك حتى يكون الطالب الذي يجتاز هذه المقررات التطويرية أكثر قدرة على الاستمرار والنجاح في المقررات اللاحقة.

١١ - التقييم المستمر للبرامج وذلك بتطوير إجراءات جمع المعلومات عن فعالية هذه البرامج بمقرراتها وأساليب التدريس فيها .وذلك بوضع برنامج تقييم متكامل يشمل الاختبارات القبلية للقدرات وكذلك التقييم بعد توزيع الطلاب على المقررات وأثناء تعلمهم ثم الاختبارات البعدية للتأكد من وصولهم لمستويات مقبولة عند نهاية البرنامج.

وهناك دراسة أخرى مهمة أوردها Reinhard (1992) أجريت في جامعة متشغن University of Michigan وكانت عينة الدراسة تتكون من١٨٩٩ طالباً بدأوا دراستهم في

كليات ذات أربع سنوات أو جامعات و٤٢٢ طالباً بدأوا دراستهم في كليات المجتمع بعد تخرجهم من الثانوية في عام١٩٨٠م ثم دخلوا كليات المجتمع وحولوا بعد إكمال السنتين فيها أو أثناءها إلى الجامعات.وبعد التحويل تمت مقارنة أدائهم في الجامعة مع المجموعة الأخرى من الطلاب الذين بدأوا دراستهم في الجامعة وكان من النتائج المهمة لتلك الدراسة :

١ - أن الطلاب الناجحين في كليات المجتمع والذين تمكنوا من التحويل للجامعة كانت فرصتهم في إكمال برنامج البكالوريوس تماثل فرصة أولئك الذين بدأوا دراستهم في الجامعة.

٢ - أن الطلاب الناجحين في كليات المجتمع والذين حولوا للجامعة يشتركون مع المجموعة الأخرى من الطلاب الذين بدأوا دراستهم في الجامعة في كثير من الصفات النفسية والعلمية مثل : الجدية،والطموح، والنجاح العلمي ، والانتظام الكلي ، وتسجيل مقررات أكثر وخاصة في الرياضيات والعلوم.

ولقد استخلص من هذه النتائج وغيرها من نتائج هذه الدراسة بعض النقاط المهمة منها :

- أن كليات المجتمع التي بدأ فيها هؤلاء الطلاب دراستهم لم تكن تمارس بشكل فعال الوظيفة التحويلية التي هي مساعدة الطلاب الراغبين في التحويل على تحقيق هذا الهدف.

- أن زيادة نسبة الطلاب الذين يتمكنون من تحقيق هدف التحويل للجامعة ينبغي أن تكون مسؤولية جوهرية لكليات المجتمع حتى تحقق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية.

- أن تسعى كليات المجتمع لتقوية وتطوير برامج التوجيه والإرشاد للطلاب حتى يستطيعوا تحقيق هدف التحويل للجامعة.

ارتباط هذه الدراسة بموضوع الدراسة الحالية هو أنها اهتمت بمدى نجاح كليات المجتمع في القيام بدور أساسي من أدوارها وهو دور البوابة المفتوحة للتعليم العالي لنسبة كبيرة من الطلاب لا تؤهلهم نسبهم المنخفضة في الثانوية العامة وكذلك ظروفهم الاجتماعية الاقتصادية من الدخول للتعليم العالي من أبوابه التقليدية نظراً لارتفاع كلفتها المادية أو لارتفاع معاييرها الأكاديمية في القبول.

دراسة Karabel,1297. وهي دراسة أجريت قبل دراسة جامعة متشغن للكشف عن توزيع الطلاب على الجامعات وكليات المجتمع من حيث مستواهم الاجتماعي والاقتصادي Socio-economic status الذي قاسه بمهنة الوالدين ومستواهم التعليمي ودخلهم السنوي.

ومن نتائج هذه الدراسة

- تزداد نسبة أبناء الطبقة العاملة في كليات المجتمع حتى تصل ٥٥٪ وأبناء الطبقة المتوسطة إلى٢٩٪ أما نسبة الطبقة العليا أو أصحاب المهن الراقية فتقل في كليات المجتمع حتى تصل إلى ١٦٪ أما تواجد أبناء هذه الطبقات في الجامعات فالمعادلة معكوسة حيث إن نسبة أبناء الطبقة العاملة فيها ٢٠٪ أما المتوسطة فتصل إلى ٣١٪ بينما أصحاب المهن الراقية فتصل إلى ٤٩٪.

- أما أثر دخل الأسرة فلعل أهم الحقائق المعبرة التي تم الكشف عنها في هذه الدراسة هو أن ما يزيد عن ربع طلاب كليات المجتمع يقل دخل أسرهم السنوي عن ٨٠٠٠ دولار.

- الحقيقة المعبرة الأخرى التي تتعلق بمستوى تعليم الأسرة وعلاقته بتحقق فرص التعليم العالي أن ما يزيد على ثلث طلاب كليات المجتمع يقل مستوى تعليم آبائهم عن الثانوية العامة.

- ولعل أهم ما خرج بهKarabelمن هذه الدراسة هو أن مصيرغالبية الطلاب منخفضي المستوى الاجتماعي والاقتصادي إذا استمروا في الدراسة في الكلية هو التخرج من البرامج المهنية المنتهية والالتحاق بسوق العمل أما الطلاب الأفضل في مستواهم الاجتماعي الاقتصادي فإنهم أصحاب الحظ الأوفر في البرامج التحويلية التي يلتحق الطالب بعد التخرج منها بالجامعة والحصول على درجة البكالوريوس .

صاحب الدراسة يحمل كليات المجتمع بأنظمتها وسياساتها وبرامجها التعليمية والإرشادية وخدماتها المسؤولية عن حدوث مثل هذا التفاوت في الفرص التعليمية.

الإطار النظري

الحديث في هذا الفصل سيتركز على ثلاثة محاور هي :

١ - كليات المجتمع في الولايات المتحدة الأمريكية : نشأتها. ومفهومها ووظائفها ، وما تعرضت له من نقد خاصة فيما يتعلق بدورها في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية في التعليم العالي. كذلك سيتم الحديث عن التجربة الأردنية : نشأتها ، ومفهومها ، وما تعرضت له من نقد أيضاً.

٢ - وصف المجتمع الطلابي في كليات المجتمع الأمريكية. والتغيرات التي تطرأ عليه منذ نشأة هذه الكليات.

٣ - مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية بشكل عام ومفهومه المتعلق بالتعليم الجامعي وخاصة كليات المجتمع.

كليات المجتمع في الولايات المتحدة الأمريكية

تمت الإشارة في مقدمة الدراسة إلى جهود رئيس جامعة شيكاغو ويليام هاربرWilliam Harper ١٨٩٢م وكذلك قرار موريل لاند قرانت The Morrill Land Grant

Act 1892 وأن نتيجة تلك الجهود النواة الأولى لكليات المجتمع الشاملة كانت الكليات المتوسطة ذات السنتين بعد المرحلة الثانوية. وقد كانت تشكل مرحلة تعليمية بعد المرحلة الثانوية هدفها الأساسي تصفية الطلاب وإعداد القادرين منهم للعمل الأكاديمي الجامعي بمعاييره الصارمة لتعليم النخبة.

الانطلاقة الحقيقية لكليات المجتمع التي تهدف لتوفير فرصة التعليم الجامعي للجميع وإزالة الحواجز المعيقة كانت بعد قرار لجنة ترومان Truman Commission ١٩٤٧م وكان مما قاله الرئيس للجنة عندما شكلها ١٩٤٦م : " من بين الأسئلة الأكثر تحديداً التي أتمنى أن تهتم بها اللجنة هو طرق وأساليب توسيع نطاق الفرص التعليمية لكل الشباب القادرين [١٨ ، ص ٨٢]. ثم خرجت اللجنة ١٩٤٧م بتقرير واف في ستة مجلدات بعنوان"التعليم العالي من أجل الديمقراطية الأمريكية".

كان من أهم النتائج التي خرج بها ذلك التقرير محدودية الفرص التعليمية في التعليم العالي وأنها لا تصل للجميع. ولتصحيح هذا الخلل أوصت اللجنة في تقريرها لعلاج ذلك بتطوير ونشر كليات المجتمع في كافة أنحاء الولايات المتحدة الأمريكية. [١٨ ، ص ٨٢].

انتشرت كليات المجتمع بعد ذلك وتنامى عددها في عام١٩٨٥م إلى١٢٢١ كلية مجتمع [١٨ ، ص ٨٣]. وصلت نسبة الملتحقين بها من مجموع طلاب التعليم العالي٥٠٪ [١٩ ، ص ١٠]. في عام ١٩٩١م وصل عدد الكليات إلى ١٣٠٠ كلية [٢٩ ، ص، ١١٥].

الغرض الأساسي من توصية تلك اللجنة بنشر مثل هذا النوع من الكليات هو توسيع نطاق فرص التعليم الجامعي لذوي الدخل المحدود ولسكان المناطق البعيدة عن مراكز الجامعات وكذلك لمن هم غير متأكدين من قدراتهم الأكاديمية [١٦ ، ص ٦].

لتحقيق ذلك تعددت وظائف تلك الكليات حيث أصبحت تشمل :

١ - إعداد الطلاب أكاديمياً ونفسياً لتكملة دراستهم في الجامعة عن طريق البرامج التحويلية.

٢ - إعداد الطلاب مهنياً في برامج مهنية منتهية لسوق العمل.

٣ - التدريب أثناء الخدمة في دورات وبرامج قصيرة لمن هم على رأس العمل وينشدون تطوير وتنمية قدراتهم.

٤ - التعليم المستمر.

الوظيفة الأساسية والتي بدأت بها كليات المجتمع وركزت عليها هي أعداد الطلاب لإكمال دراستهم الجامعية في الجامعة لكن في السبعينات ١٩٧٠م بدأت الوظيفة المهنية تنافس الوظيفة التحويلية [١٦ ، ص ٢ -٣]. هذا التحول من الوظيفة الأساسية كان مثار الجدل حول مدى التزام كلية المجتمع بدورها في توفير فرص التعليم الجامعي وتزايد النقد بأنها حادت عن ذلك الدور الأساسي والمهم . يردد النقاد أمثال Clark و Zwerling أن الكلية أصبحت تقوم بمهمة "التبريد" "cooling-out" أي أنها تقوم بتبريد طموحات الطلاب في إكمال الدراسة الجامعية ثم توجههم للبرامج المهنية وقد يخرجون من الكلية دون تحقيق شيء يذكر.

البعض الآخر أعطى وصف صمام الأمان safty valve لدور هذه الكليات والمقصود بذلك أنها تشكل صمام أمان للتعليم الجامعي حتى لا يدخله إلا النخبة.

بعض أنصار هذه التجربة يرون أن تراجع نسبة المحولين من كليات المجتمع إلى الجامعات سببه التغير الذي طرأ على المجتمع الطلابي من حيث السن والحالة الاجتماعية والوظيفية. حيث أصبح الطلاب أكبر سناً وأصحاب مسئوليات أسرية ووظيفيةوأقل قدرات علمية من سابقيهم يفضلون الانتظام الجزئي والبرامج المهنية والدورات القصيرة.

يرد النقاد على هذا بأن كليات المجتمع عندما حاولت أن تكون كل شيء لكل الناس أدى إلى تزايد مسئولياتها وتشتيت جهودها وبالتالي قلت فعاليتها في أداء مهمتها الأساسية في توفير وتيسير فرص التعليم الجامعي وأن تكون البوابة المفتوحة على الجامعات [١٥ ، ص٣٠]. ذكر Cohen ١٩٨١م أن هذه الكليات تقوم بعمل الرئة بالنسبة لنظام التعليم العالي [٢٧ ، ص ٨]. والحقيقة أن هذا الوصف يحمل في طياته نقداً إذ إن الرئة تقوم بالاحتفاظ بالأوكسجين وتطرد ثاني أكسيد الكربون.

السؤال الذي يمكن أن يوجه هنا هو: من هم الطلاب الذين ستصنفهم الكلية على أنهم الأوكسجين فتحتفظ بهم في نظام التعليم العالي ومن هم الذين سيصنفون على أنهم ثاني أكسيد الكربون فتتخلص منهم؟!

من النقاد من أعاد أسباب التحول من الوظيفة التحويلية إلى المهنية إلى الأخذ بمفهوم " تنمية القوى البشرية" نتيجة التحولات الاقتصادية وبالتالي توجه الأنظار نحو الوظيفة المهنية لكليات المجتمع لإعداد "المواد الخام" لسوق العمل وممن هاجم هذا التوجه (Roueche and Roueche, (1994 و(Greene, (1990 حيث حذروا من أن تكون المنافسة الاقتصادية ومتطلبات التقنية هي القوة المحركة لنظم التعليم والمؤثرة على سياساتها وأهدافها بدلاً من قوى العدالة والمساواة (Zwerling (1976. في كتابه : (Second Best :The crisis the community college) يرى أن كلية المجتمع صارت تقوم بدور المصفاة الاجتماعية بدلاً من دور الموفر للفرص التعليمية وقال بلهجة نقد شديدة إن كلية المجتمع : "لا تبقي نوعية من الطلاب خارجها فحسب بل وتخبرهم بأنهم لم يكن لديهم أبداً ما يتطلبه منهم دخولها" [١٧ ، ص xxi].

هذه أمثلة من الجدل القائم حول دور كليات المجتمع الأمريكية ومدى نجاحها في القيام به من قبل المحللين هناك وهذا لا يدل على فشل تلك الكليات بقدر ما يدل على

إدراكهم لأهمية تلك التجربة ولضرورة استمرارها بالتزام المهام التي أنشئت من أجلها فيتحقيق مبادئ العدل والمساواة بين أفراد المجتمع في مجال التعليم.

يريدونها أن تبقي الباب المفتوح لأولئك الذين أغلقت أمامهم أبواب الجامعات كما يريدونها أن تكون أكثر عناية بهؤلاء الطلاب عندما يلتحقون بها بأن تعمل على إنجاح تجربتهم فيها بتأمين الدعم اللازم المادي والمعنوي. يطالبونها بأن تعمل على تخفيف آثار الظروف الاجتماعية والاقتصادية على نفسياتهم وعلى قدراتهم الأكاديمية ببرامجها التطويرية والإرشادية فتعيد لهم ثقتهم بأنفسهم وبقدراتهم العلمية وتعينهم على الاختيار الصائب للبرامج التعليمية التي تحقق لهم طموحاتهم. لأن هؤلاء الطلاب وأن كانوا غير مؤهلين عند تخرجهم من الثانوية العامة للالتحاق بالجامعة إلا أن لديهم من الذكاء ما يستحق التطوير والتنمية [٣٢، ص ١٧]. إحدى جامعات نيويورك وهيCity University أجرت في عام ١٩٧٠م تجربة بان جعلت باب القبول مفتوحاً لكل خريجي ثانويات المنطقة لأي كلية في الجامعة وقد أجريت دراسة لمتابعة الطلاب ومعرفة نتائج هذه التجربة فوجدوا أن الطلاب الذين أتاح لهم هذا القرار دخول الجامعة كانوا متأخرين عن زملائهم في البداية. ولكن بعد تمام السنة الأولى وصل هؤلاء الطلاب إلى نفس مستوى زملائهم عند الدخول.

Astin (1985) استخلص بعد مراجعة الدراسة أن هؤلاء الطلاب من الممكن تعليمهم وليس هذا فقط بل إنهم بعد إعطائهم الوقت والعناية الكافية يستطيعون أن يصلوا إلى مستوى العمل الأكاديمي الجامعي العادي [٣٣، ص ١٠٨].

تجربة الأردن

بالنسبة للبلاد العربية فإن من التجارب البارزة في مجال كليات المجتمع تجربة الأردن وكان الدافع لتلك التجربة هو كما ذكر حماد والبشير ٢٠٠٠م هو الطفرة الاقتصادية التي

حدثت عام١٩٧٦م والتي أظهرت الحاجة للعمالة الفنية المدربة والتي كانت مستقطبة من قبل دول الخليج العربية. ثم انتشر تأسيس كليات المجتمع بعد عام ١٩٨٢م من الحكومة والقطاع الخاص الذي كان قادراً على استيعاب خريجيها [٢٩، ص ١١٥ و٣٠، ص ٢٧٠].

إن هدف هذه الكليات أساساً كان توفير الكوادر الفنية المتوسطة لسوق العمل أي أنها كانت تقوم بالوظيفة المهنية في نظام التعليم العالي الأردني. ومما يؤكد ذلك بالإضافة إلى دواعي تأسيسها ما ذكره التل ١٩٨٦م في تعريف كلية المجتمع الأردنية: " هي كل مؤسسة تعليمية جامعية متوسطة فنية اشتملت على تعليم أي نوع من أنواع المواد التعليمية أو المهارات بعد الحصول على الثانوية العامة أو ما يعادلها بحيث تقل مدة الدراسة فيها عن أربع سنوات" [٣٠، ص٢٧١].

استمرت كليات المجتمع في الأردن في القيام بتلك المهمة وتخريج الكوادر المدربة المتوسطة في كثير من التخصصات حتى زاد عدد الخريجين عن حاجة سوق العمل [٣١، ص٧٨].

يذكر عدس (١٩٩٥م)، أن مما زاد في حدة المشكلة هو أن الدول المجاورة و خاصة دول الخليج والتي كانت تستقطب الفنيين المهرة الأردنيين بدأت تستغني عنهم لظروف اقتصادية وسياسية [٣١، ص٧٩].

ويرد عدس ذلك إلى: " أننا سرنا في هذا الاتجاه دون تخطيط سليم، لا من وجهة نظر تربوية ولا من وجهة نظر اقتصادية" [٣١، ص ٧٩].

النقد الذي وجهه عدس كان تركيزه على قضية زيادة عدد الكليات وبالتالي عدد الخريجين عن الحاجة ولكنه لم يشر إلى اقتصار هذه الكليات على المهمة المهنية. ولذا كانت حلوله هي أن تغلق الحكومة الكليات التابعة لها وخاصة في المناطق التي يوجد فيها كليات خاصة. كما اقترح على الكليات الخاصة أن تتحد في مؤسسة تربوية واحدة وأن تبقي فقط على العدد الذي يفي بالحاجة.

المجتمع الطلابي لكليات المجتمع

أكدت الدراسات أن غالبية طلاب كليات المجتمع في الولايات المتحدة الأمريكية هـم مـن المستويات الاجتماعيـة الاقتصـادية الـدنيا low socioeconomic status [١٤، ص٥٢٢ ، ٥٦٩]. كما ثبت أن من الأسباب الرئيسية في زيادة أعداد الطلاب في كليات المجتمع هو زيادة رسوم الجامعات بعد تراجع الدعم الفدرالي لها مما حدا بالطلاب ذوي الدخول المنخفضة للاتجاه لكليات المجتمع الأقل كلفة [١٩ ، ص٣].

كـان مـن نتـائج دراسـة Neumann 1985 أن ٦٨٪ مـن الطلبـة الـذين اسـتطاعوا الاستمرار في الكلية كان سبب اختيـارهم للكلية هـو قلـة تكاليفهـا. وأن ٨٦٪ مـن الـذين تركوا الكلية كان سبب اختيارهم للكلية هو قلة التكاليف [١٩، ص٢٥٧].

إن حساسية طلاب كلية المجتمع لقضية زيادة الرسوم أمر يؤكده Montemayer, 1985. عند مراجعته للدراسات التي تناولت العلاقة بين الالتحاق بالكلية وتكاليف الدراسة عند طلاب كليات المجتمع قال: (بالنسبة لأولئك الذين خيارهم الالتحاق بالكلية أو لاشيء. زيادة ١٪ في الرسوم الدراسية تؤدي إلى٢,٣٪ هبوط في عدد الملتحقين بالكلية) [٤٠ ، ص ٩٣].

وهنـاك دراسـة أخـرى أجراهـا Sewell (1971). في جامعـة وسكنسـن علـى ٩٠٠٠طالـب مـن خريجي الثـانوي جـرى تتبعهم لمعرفـة مـدى تحقـق الفـرص التعليميـة الجامعية لهم وكان من النتائج أن ذوي المستويات الاقتصادية االعليا هـم اصـحاب الحظ الأوفر في الالتحاق بالكلية وكذلك في التخرج منها [٤١ ، ص ٧٩٧].

Rogoff (1963) وجدت في دراستها أن للعامل الاقتصادي أثر حتى على خطط طلاب الثانوي للالتحاق بالتعليم الجامعي [٣٥ ، ص٢٤٦].

نخلص من ذلك بأن العامل الاقتصادي من العوامل ذات الأثر الكبير على قدرة الطلاب على الالتحاق بالكلية كما أن أثره قد يمتد إلى مسيرة الطالب في الكلية بعد الالتحاق. بل إن هذا الأثر قد يسبق ذلك كله إلى التأثير حتى على طموحات طلاب المرحلة الثانوية في الالتحاق بالتعليم الجامعي. وهذا يعطي صورة واضحة عن السمة الغالبة لطلبة كليات المجتمع وأنهم من الطبقات الأقل من المتوسط اقتصادياً.

أما أعمار الطلاب فكانوا في البداية من خريجي الثانوية المراهقين الذين يلتحقون بكليات المجتمع في البرامج التحويلية بهدف إكمال دراستهم في الجامعة لاحقاً. كما يرتبط بهذه المرحلة من العمر سمات أخرى وهي عدم وجود مسئوليات أسرية أو وظيفية ولذلك كانت دراستهم انتظاماً كلياً full-time students لكن هذه السمة في المجتمع الطلابي في كليات المجتمع لم تدم طويلاً إذ بدأت بالتغير منذ الستينات حتى أصبح التغير ظاهرة ملحوظة في السبعينات حيث بدأت تنخفض نسب الطلاب الشباب الأقل من سن ٢٠ ستة حتى وصلت عام ١٩٧٠م إلى ٥٣٪ ثم إلى ٣٧٪ عام١٩٧٧م [١٩ ، ص ١٢].

وهذا التغير بدوره أثر على سمة أخرى مرتبطة بمسألة العمر وهي نوعية الانتظام بالكلية حيث ازدادت نسبة الطلاب ذوي الانتظام الجزئيpart-time students .حتى وصلت ٥١٪ عام ١٩٧٢م ثم وصلت عام ١٩٨٢م إلى ٦٣٪.

إن ارتباط نوعية الانتظام بالكلية بمسألة عمر الطالب يعود إلى أن زيادة العمر تعني وجود مسئوليات أسرية أو وظيفية أو هما معاً.

أهداف الطلاب عند التحاقهم بالكلية قضية مهمة ينبغي الإشارة إليها هنا. في بداية تأسيس كليات المجتمع كان هدف إكمال الدراسة الجامعية هو الهدف السائد بين الطلاب. وهذا أمر طبيعي لطلاب شباب حديثي التخرج من الثانوية العامة ليس لديهم من المسئوليات ما يشغلهم عن ذلك الهدف.

عندما بدأت التغيرات في أعمار الطلاب مع ما يلازم هذه التغيرات من عوامل أخرى برزت أهداف أخرى أثرت على وظائف كليات المجتمع حيث بدأت كفة البرامج المهنية المنتهية ترجح على كفة البرامج التحويلية وهنا ظهر الجدل حول دور كليات المجتمع في تحقيق العدل الاجتماعي واشتد النقد على هذه الكليات بأنها بدأت تتخلى عن وظيفتها الأساسية.

من السمات الأساسية التي تكرر ذكرها أيضاً لطلاب كلية المجتمع هو انخفاض القدرات العلمية. وهذا أمر له ارتباط وثيق بسياسة الباب المفتوح في كليات المجتمع التي يسرت معايير القبول لتحقيق تلك السياسة. بل إن بعض الكليات لا تشترط شهادة الثانوية العامة لمن بلغ الثامنة عشرة من العمر ولكنها تقدم له برامج تعويضية تطويرية حتى يصل إلى مستوى برامج الكلية العادية [٢٠ ، ص ٦].

في دراسة (Neumann, 1985) أشارت إلى أن ٥٩٪ من طلاب الكلية ذكروا أن سبب اختيارهم للكلية هو سهولة القبول [١٩ ، ص٢٨٧].

الحقيقة أن سمة انخفاض القدرات العلمية لنسبة عالية من طلاب كليات المجتمع هي من القضايا الكبيرة التي حظيت باهتمام المتابعين لدور هذه الكليات ومدى نجاحها في التعامل مع هذه الظاهرة. حيث يرون أن وجود هذه الظاهرة هو اختبار حقيقي لدور كليات المجتمع في توفير الفرص التعليمية. النقاد المحللون في هذا المجال يرون أن سياسة الباب المفتوح كخطوة أولى نحو تحقيق تكافؤ الفرص لا بد أن يتبعها خطوات كثيرة بعد دخول الطلاب للكلية تثبت فيها أنها توفر الجو الملائم والدعم اللازم لإنجاح تجربتهم داخل الكلية وبالتالي تحقيق ما يصبون إليه من أهداف.

أصحاب هذا الرأي يدعمونه بنتائج الدراسات التي سبق ذكرها والتي تحدث عن ارتباط مستويات التحصيل عند التحرج من الثانوية العامة بالمستويات الاجتماعية

الاقتصادية. وكذلك الدراسات التي تتحدث عن أن هذه النوعية من الطلاب يمكن بشيء من العناية والتشجيع أن تصل إلى المستويات المطلوبة في التعليم الجامعي.

تكافؤ الفرص التعليمية

يعرف الفقي (١٩٨٣) تكافؤ الفرص التعليمية بأنه: "توفير فرص تعليمية متكافئة لتنمية قدرات واستعدادات كل فرد إلى أقصى ما يمكن أن تصل إليه هذه القدرات والاستعدادات بصرف النظر عن الأحوال المادية أو المستوى الاجتماعي الاقتصادي للفرد" [٢٦ ، ص ٢٠٢].

هذا التعريف يحتاج في اعتقاد الباحث إلى إضافة تجعله أكثر وضوحاً وتحديداً لمعنى مصطلح " متكافئة" الذي ورد فيه. لذلك يمكن أن يقال: إن تكافؤ الفرص التعليمية يعني توفير الفرص التعليمية لكل فرد مع تنويعها وإيجاد الأجواء الملائمة والأسباب الداعمة داخل المؤسسة التعليمية والتي تجعله يستفيد من هذه الفرص في تنمية قدراته واستعداداته إلى أقصى حد يمكن أن تصل إليه مهما كانت خلفية هذا الفرد الاجتماعية الاقتصادية وما يرتبط بهذه الخلفية من عوامل نفسية وأكاديمية.

النقاط المهمة في هذا التعريف الأخير هي أولاً التنويع في المؤسسات التعليمية وفي البرامج المختلفة داخلها. وثانياً توفير الأجواء الملائمة والأسباب الداعمة من سياسات وأنظمة وخدمات ومرافق وأجهزة وتسهيلات وبرامج توجيهية إرشادية ومدرسين ذوي كفايات عالية وأساليب تقييم مناسبة. ثالثاً وهي نقطة شديدة الأهمية وهي عدم إغفال العوامل الأكاديمية وارتباطها بالعوامل الاجتماعية والاقتصادية.

التأكيد على هذه النقاط المهمة في هذا التعريف يجعلنا ندرك أن بعض الإجراءات وإن كانت تمثل جانباً من جوانب توفير الفرص التعليمية إلا أنها تبقى إجراءات ناقصة في هذا المجال.

من أمثلة ذلك مجانية التعليم التي ينتج عنها إزالة جزئية من العوائق التي تحول بين الأفراد والاستفادة من فرص التعليم.العوائق الاقتصادية تمثل جانباً مهماً من عوائق تحقيق الفرص التعليمية. ومجانية التعليم تمثل جزئية من هذا الجانب. مجانية التعليم وحدها لا تلغي أثر العوامل الأخرى في الجانب الاقتصادي لأن الناس بمستوياتهم المختلفة لن تكون استفادتهم متساوية من الفرص المتاحة [٢٤ ، ص٢٠ و٢٦ ، ص ٢١٨ و٣٧، ص ١٠١ و٣٨ ، ص١٤٢].

مثل هذا الحديث عن محدودية إجراء مجانية التعليم في توفير الفرص التعليمية يصدق على إجراء سياسة الباب المفتوح في تيسير شروط القبول. هذه السياسة تبقى إجراء ناقصاً إذا لم يرافقها إجراءات مكملة بعد قبول الطالب للمؤسسة التعليمية تسهم في إنجاح تجربته فيها وتثبت استفادته من الفرصة المتاحة [١٤ ، ص٥٥٠ و٣٢، ص١٩و٣٦، ص١٠].

الإخلال بمبدأ تحقيق الفرص التعليمية مظاهره متعددة وهي وإن كانت محدودة وغير واضحة في المجتمعات المتقدمة ، لكنها باستمرار مثار جدل بين القائمين على التربية والتعليم وبين المحللين والنقاد من أهل الفكر والبحث التربوي بغية إخضاع الممارسات التربوية لمبادئ العدل الاجتماعي.

أما في المجتمعات النامية ولأسباب متعددة ومتشعبة لعل أبرزها العوامل السياسية والاقتصادية فإن مظاهر الإخلال بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في أنظمتها التعليمية تبدو أشد وضوحاً منها في غيرها من البلدان المتقدمة . ويمكن إجمال مظاهر الإخلال هذه فيما يلي :

- الاهتمام عند التخطيط للتوسع والتطوير بالكم أكثر من الاهتمام بالنوعية. لذلك نجد أن هدف توفير المؤسسة التعليمية وتوفير المقعد لكل راغب هدف يمثل الأولوية بغض النظر عن مستوى تلك المؤسسة التعليمية فيما تقدمه من برامج وخدمات وما تحققه

من أهداف. وفي هذا يقول أحمد(١٩٧٥م) : "وعلينا أن ندرك أنه برغم الضغوط الهائلة التي يمثلها التصاعد الكبير في النمو السكاني وغيره من العوامل الأخرى التي تزيد من التدفق على التعليم.فإن التوسع الكمي غير المصحوب بجهود مقابلة لتحسين النوعية لا يحل المشكل. بل إنه في الحقيقة يخلق مشاكل جديدة أكثر خطورة وينحدر بفكرة التربية بأكملها إلى مستوى الشعارات الديماجوجية التي تعتبر مرضاً متفشياً في كثير من البلاد النامية"[٢٣ ، ص٨١].

- عدم تنويع الفرص التعليمية ويقصد به التنويع في البرامج من حيث التخصص والمستوى خاصة في التعليم العالي بحيث يناسب قدرات واهتمامات مختلف الأفراد. ويشترط في هذا أن نكون حذرين في عملية توزيعهم عليها وأن نكون على وعي تام بالعوامل التي تتحكم بعملية قبول الطلاب في مختلف الكليات والتخصصات حتى نعرف من الذي يقبل هنا ومن الذي يقبل هناك وعلى أي أساس قبل؟

وكما يصدق هذا القول على نوعية البرامج من حيث التخصص فإنه يصدق أيضا عليها من حيث مستواها وخاصة بعدما بدأت تظهر في نظم التعليم العالي برامج الدبلوم والكليات ذات السنتين من كليات تقنية وكليات مجتمع.

هذا النوع من الدبلومات والكليات يثير قضية أخرى متصلة بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في التعليم العالي وهي عدم استمرارية التعليم حيث إن بعض هذه البرامج منتهية أو "مغلقة السقف" لاتتيح للمتخرج منها مواصلة دراسته فيما بعد.

أهمية التنويع وعلاقته بتحقيق الفرص التعليمية مرتبط أيضاً بالفرص الوظيفية التي تؤدي إليها البرامج بمختلف تخصصاتها ومستوياتها. [٣٨، ص١٤١].

- الفجوة في الفرص التعليمية بين المدن وبين الريف والمناطق النائية. وهذه الفجوة تشمل كل مستويات التعليم الأساسي والجامعي ولكنها في مستوى التعليم

الجامعي قد تصل إلى درجة الحرمان [٢٢ ، ص١٠٦]. وجود هذه الفجوة تسبب في نزوح كبير للمدن بحثاً عن أحوال معيشية أفضل وفرص في التعليم ما بعد الثانوي لأبنائهم. ولكن الحقيقة التي لا يمكن تجاهلها أنه بقي من أهل الريف والمناطق النائية من لم يستطع أو لم يرغب في النزوح للمدن أو في إرسال أبنائهم إلى هناك ليلتحقوا بمؤسسات التعليم الجامعي المتوفرة هناك لأسباب اجتماعية أو اقتصادية. حتى يتوفر التعليم الجامعي بمختلف تخصصاته ومستوياته لجميع الأفراد في مختلف المناطق ينبغي للمخططين أن يتنبهوا لقضية العدالة الاجتماعية وألا ينحصر التفكير في مجرد إيجاد مقاعد أياً كان نوعها ومستواها أو في تأمين متطلبات سوق العمل من العمالة المدربة.

الإجابة عن أسئلة الدراسة

الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة : " السمات الاجتماعية والنفسية والأكاديمية للطلاب"

المقصود هنا هو الطلاب الذين يلتحقون عادة بكليات المجتمع الشاملة بالمفهوم الذي تم تحديده في هذه الدراسة في مجال تعريف المصطلحات.

كما ذكر سابقاً في الإطار النظري عن المجتمع الطلابي نقلاً عن Karabel (1972), وClark, (1960) أن غالبية طلاب كليات المجتمع من المستويات الاجتماعية الاقتصادية الدنيا. Neumann, (1989) توصل في دراسته إلى أن أكثر من ٨٤٪ من طلاب الكلية التي طبق عليها دراسته كانوا من أبناء الطبقة العاملة[١٩ ، ص ٢٨٢].

مستوى الوالدين التعليمي كأحد المعايير التي تستخدم لقياس المستوى الاجتماعي نجده أيضًا منخفض عند الوالدين بالنسبة لطلاب كليات المجتمع. من نتائج

دراسة(Neumann, (1985 تبين أن أكثر من ٨٥٪ من طلاب الكلية لم يتجاوز تعليم والديهم المرحلة الثانوية. [١٩ ، ص ٢٨٢].

مستوى تعليم الوالدين عامل أثبتت الدراسات أثره على نجاح الأبناء في مسارهم التعليمي وخاصة في مجال الدعم المعنوي للأبناء وفي مجال توضيح الطريق أمامهم ومساعدتهم على الاختيار [١٥ ، ص ١٦٢].

وردت هذه النقطة عند كثيرين أمثال : (Sheldon and Hunter(1980 و (Knoel(1976 و(Brawer(1973 و (Cohen and Brawer (1970 الذين ذكروا أن انخفاض مستوى الوالدين التعليمي من عوامل نقص الدعم النفسي والمادي للطالب. كما أشاروا أيضاً إلى علاقة ضعف مستوى الوالدين باحتمالية ترك الطالب للكلية وانقطاعه عن الدراسة. [٤٥ ، ص ٢١ ؛ ٤٤ ، ص٧٣ ؛ ٤٧ ، ص٦٥ ؛ ٤٦ ، ص١٣].

حجم الأسرة من السمات التي برزت كما يشير(Neumann, (1985 في دراسته إذ كان معدله عند طلاب كليات المجتمع أربعة من الإخوة والأخوات وهو ما يعتبره حجماً كبيراً [١٩ ، ص ٢٨٢].

لا شك أن حجم الأسرة إذا اقترن بمحدودية الدخل سيؤثر سلباً على ما يحتاجه الطالب من دعم مادي ومعنوي من والديه.

من المعلومات التي استخلصها(Neumann, (1985 أيضاً أن ٥٠ ٪ من الطلاب ذكروا أنهم من بين أفراد أسرهم هم أول من التحق بتعليم في مستوى الكلية [١٩ ، ص ٢٨٣].

(Roueche and Roueche ,(1994 أورد هذه الملاحظة عن طلاب كليات المجتمع[١٥ ، ص١٦]. وهذا في مجتمع مثل الولايات المتحدة يعطى صورة واضحة عن مستوى الأسرة الاجتماعي الاقتصادي بالنسبة لكلاب كليات المجتمع.

هذه السمات الاجتماعية المشتركة بين طلاب كليات المجتمع تعتبر متغيرا ت مهمة لارتباطها الشديد بالسمات النفسية لدى هؤلاء الطلاب.

من أهم السمات النفسية التي تواتر ذكرها فيما كتب في هذا المجال ما ذكره Roueche and Roueche, (1994) من أن معظم الباحثين في هذا المجال يتفقون على السمة التي نفوق كل السمات في وجودها وأثرها على طلاب كليات المجتمع هي سمة عدم الثقة بالنفس. كما يذكر ارتباطها بتوافر الشكوك لدى هؤلاء الطلاب في قدرتهم على التعلم [١٥ ، ص ١٢٦]. وقد أشار إلى هذا أيضاً (1985) ,Neumann حيث ذكر أن أكثر من ٨٠٪ من الطلاب لديهم شكوك كبيرة حول قدرتهم على الدراسة [١٩ ، ص ٢٢١].

العجز Helplessness أوعدم القدرة على العناية بالنفس والاهتمام بها سمة ملاحظة أيضاً عند هؤلاء الطلاب.(1983) ,Roueche and Mint يرون أن هذه سمة اكتسبها الطالب من تكرار الفشل والمعاناة الناتجة عنه في كل مرة حيث يصل الطالب في كثير من الأحيان إلى الاعتقاد بأن فشله مرتبط بمؤثرات لا حيلة له بها. لذلك تكون استجابته لكثير من المواقف التي تحتاج إلى الإقدام على أمر ما هي أنه لا داعي للمحاولة [٤٢ ، ص٢ - ٥]. وهذا ما أكدته (1976) ,Cross عندما ذكرت إن عدم الرغبة في المحاولة كان سبباً رئيسياً وراء فشل الكثير من الطلاب [٤٣ ، ص ٧٧].

ضعف مستوى الدافعية الذاتية من السمات النفسية لدى طلاب المجتمع [١٥ ، ص ١٣٦].

(Neumann,1985) ذكر هذه السمة أيضاً في دراسته وأنها عند جميع الطلاب سواء منهم من استمر في دراسته في الكلية أم من انقطع عنها. لكنه لاحظ أن هناك فروقاً في ذلك بين الشباب حديثي التخرج من الثانوية وبين البالغين منهم. لقد عزا هذه الفروق إلى عامل السن والبلوغ عند الكبار وأنهم دخلوا مجال العمل وجربوا المعاناة من قلة الفرص في الحياة،

ويعتبرون هذه الكلية فرصتهم الأخيرة لتطوير أنفسهم وتحقيق أهدافهم التعليمية الأخيرة. في المقابل نجد أن الشباب حديثي التخرج من الثانوية التحقوا بهذه الكلية إما استجابة لضغوط الوالدين أو لأنهم فشلوا في الحصول على مقعد في الجامعة، أو لأنهم لا يرون أن هذه هي فرصتهم الأخيرة وأنه ما زال في العمر متسع لفرص أخرى إن لم يتحقق شيء في هذه الكلية [١٩ ، ص٢٨٨]. كما أن من التفسيرات التي أوردها هنا هو أن بعض الطلاب بلا هدف لأن الطالب لا يدري ماذا يفعل بنفسه بعد إنهاء المرحلة الثانوية غير الالتحاق بالكلية.

عدم وجود هدف تعليمي أو وظيفي عند نسبة كبيرة من الطلاب كان من الملاحظات التي سجلها (Neumann, 1985) في دراسته والتي سيتم ذكرها عند الحديث عن السمات الأكاديمية في هذه الدراسة لاحقاً.

من النقاط المهمة في هذه التفسيرات التي أوردها Neumann هي شعور طلاب كليات المجتمع بأنهم جاءوا إليها لأنهم فشلوا في الحصول على الأفضل وأنها خيار من لا خيار له، أو أنها الخيار الأدنى. لقد ورد من بعض عينة دراسته عبارات مثل: "إنه خجل من ارتباطه بكلية مجتمع. . . . وأنه يتردد في الاعتراف بأنه طالب كلية مجتمع" [١٩ ، ص ٣٢١]. ويرى أن هذه الصورة التي يحملها بعض الطلاب عن كليات المجتمع ذات أثر على قرارهم في ترك الكلية وأنها مسألة وقت فقط.

(Pascarella, (1980 أشار إلى وجود هذه المشكلة كما أشار إلى أن من العوامل الرئيسية في علاجها هو سعي الكلية لتشجيع العلاقات غير الرسمية بين الطلاب أنفسهم وبينهم وبين المدرسين [٤٨ ، ص٢٥٦].

السمات السابقة الاجتماعية والنفسية التي ورد في الدراسات توا فرها عند طلاب كليات المجتمع تمهد الطريق للحديث عن سمات أخرى مهمة مرتبطة بها وهي السمات الأكاديمية.

نـرى أن السـمة الجامعـة للسـمات الأكاديمية هـي سمـة ضـعف مستويات التحصيل العلمي لدى معظم الملتحقين بكليات المجتمع. وهذه السمة ظاهرة ذكرتها كل الدراسات التي تناولت كليات المجتمع وخصائص المجتمع الطلابي فيها.

من الباحثين من أشار إلى بعض النمو في أعداد الطلاب ذوي القدرات العلمية العالية مثل: Astin, (1977) و Cohen and Brawer, (1989). ولكن الحقيقة المؤكدة التي مازالت موجودة هي أن معظم طلاب كليات المجتمع من ذوي المستويات التحصيلية المنخفضة.

لا شك أن سياسة الباب المفتوح هي التي اجتذبت هذه النوعية من الطلاب بعد أن حالت بينهم وبين الالتحاق بالجامعات المعايير الأكاديمية الصارمة.

ولكن هناك من يقول إن أثر سياسة الباب المفتوح في كليات المجتمع لم يقتصر أثرها على اجتذاب الطلاب ذوي المستويات التحصيلية المنخفضة وإنما قد يتعدى ذلك إلى المساهمة في وجود هذه المشكلة لديهم وهم في المرحلة الثانوية. وذلك أن هذه السياسة – كما يرى البعض – دفعت طلاب المرحلة الثانوية إلى التفكير بأنه لا داعي لبذل مزيد من الجهد ما دام أن هناك كلية ستستقبلنا في النهاية [١٥ ، ص ٣٢ - ٣١]. محاولة الربط هذه منطقية ولكن لا يوجد نتائج دراسات تدعمها.

ضعف الطلاب أكاديمياً ظاهرة موثقة وهي ظاهرة ليست جديدة حيث أشار (Medsker,(1960) أن ٥٦٪ من خريجي الثانوية في كاليفورنيا غير مؤهلين للجامعة [٣٢ ، ص٢١]. وطلاب اليوم كما يؤكد (Roueche and Roueche, (1994 ليسوا أفضل أكاديمياً من طلاب الستينات [١٥ ، ص ٢٤٦].

سمة الضعف الأكاديمي يرتبط بها سمات أخرى مثل عدم وجود أو وضوح الأهداف التعليمية التي من أجلها التحقوا بالكلية وهذا مرده إلى عدم قدرة هؤلاء الطلاب على وضع أهداف واقعية وتحديدها لأنفسهم لأسباب نفسية تتعلق بعدم الثقة بالنفس والاعتقاد بحتمية الفشل.

الارتباط الضعيف بالكلية كما ذكر(1982) Cohen and Brawer من سمات الطلاب الضعاف أكاديمياً ويقصد بذلك الارتباط بالحياة الاجتماعية بالكلية حيث وجد أنهم لا يكونون علاقات مع زملائهم ولا مع مدرسيهم [٥٠ ، ص ١٠٧]. وهذه سمة ذات أثر سلبي على مسيرة الطلب التعليمية خاصة أنها قد تكون موجودة مسبقاً لدى الطلاب من مراحل تعليمية مسبقة (1985) ,Neumann.وقد أشارت نتائج بعض الدراسات إلى الأثر الإيجابي للاندماج في الحياة الاجتماعية في الكلية على استمرار الطلاب في الدراسة ونجاحهم فيها [١٩ ، ص ٢٩٩].

مما توصف به هذه النوعية من الطلاب هو قلة المشاركة الصفية وعدم الرغبة في ذلك ما لم تضطره لها أساليب التدريس الجماعية. وهي ناتجة عن عوامل نفسية تتعلق بثقته بقدراته [١٥ ، ص ١٢٦].

ولعل من الظواهر السلوكية المحددة التي تعين على التعرف على مثل هؤلاء الطلاب هو ما ذكره (1985) ,Weber عندما قال: " غالباً ما يحضرون للصف بدون قلم رصاص ولا ورق. يؤجل شراء الكتاب. يجلس قرب المخرج. لا يكمل الواجب الأول. يصبح متقطع الحضور. وببساطة في يوم من الأيام يختفي" [٥٣ ، ص ١].

من السمات التي ذكرت وهي سمة متوقعة لدى الطلاب ذوي المستويات التحصيلية المنخفضة وهي ضعف المهارات الدراسية [١٥ ، ص ١٤٢]. والمقصود بذلك هو المهارات التي تزيد من استفادته مما يقرأه أو يسمعه أو يراه من معلومات وخبرات ومواقف تعليمية. من أمثلة هذه المهارات مهارة الإصغاء والكتابة السريعة الواعية واستخلاص الأفكار الرئيسية من المحاضرات والنصوص. والقدرة على المشاركة في الأنشطة التعليمية الجماعية.

الإجابة على السؤال الثاني من أسئلة الدراسة

" مقومات نجاح كليات المجتمع في تحقيق أهداف الطلاب التعليمية"

إن كانت معرفة نوعية طلاب كليات المجتمع خطوة مهمة فإن التعرف على مقومات نجاح تلك الكليات في خدمة هؤلاء الطلاب وتحقيق أهدافهم خطوة بالغة الأهمية. صحيح أن نوعيات الطلاب الملتحقين بكليات المجتمع لها أثر على استمرارهم ونجاحهم إلا أن تجربتهم داخل الكلية لها أثر أكبر على ذلك [١٩ ، ص٣٠٧].

تتكون الإجابة عن السؤال الثاني على عدة نقاط مهمة وذات ارتباط مباشر بنجاح كليات المجتمع في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية وهي :

سياسة الباب المفتوح

- والمقصود به تيسير شروط القبول من الناحية الأكاديمية وإزالة العوائق الاجتماعية والاقتصادية التي تحول دون الالتحاق بهذه الكليات.

تاريخ التجربة الأمريكية يشير إلى أن سياسة الباب المفتوح منذ انطلاقتها الكبرى المرتبطة بتوفير فرص التعليم العالي للجميع بعد اقتراح لجنة ترومان١٩٤٧م. سياسة الباب المفتوح كانت مثار جدل كبير. والسؤال الذي كان مطروحاً هو هل يمكن الجمع بين الباب المفتوح والتميز؟ [١٥ ، ص ٢٨]. الباب المفتوح أدخل فئات من الطلاب كانت محرومة لأسباب اجتماعية اقتصادية أو عرقية ولكن كان من السمات البارزة لهذه الفئات ضعف مستوى التحصيل العلمي.

كان هناك من يرى أن يكون للتعليم العالي معاييره الأكاديمية الصارمة كي تبقى الجامعات مكانا لتعليم النخبة وكي لا يضيع المال العام في تعليم ذوي القدرات العلمية الضعيفة وكي يبقى للشهادة الجامعية قيمتها عندما لا يحملها إلا النخبة. بل لقد ظهر في مجلة التايم١٩٧٠م عنوان كبير يقول: القبول المفتوح: الحلم الأمريكي أم الكارثة؟

[١٥ ، ص ٢٨]. في مقابل هؤلاء كان هناك من يرى أنه إذا بقيت القدرات الأكاديمية للطلاب حائلاً دون دخولهم الكلية أو دون الاستمرار والنجاح فيها فإن تحقيق الفرص التعليمية يصبح ناقصاً ولكن ينبغي لمؤسسات التعليم العالي أن تنوع فيما تقدمه لهؤلاء للطلاب تنويعاً يشمل المستوى والتخصص. وذلك لأن لديهم كما يقول البعض قدرات عقلية تستحق التنمية والتطوير [٣٢، ص ١٧]. الدراسات التي أجريت لمعرفة قابلية الطلاب الضعاف أكاديمياً للتعلم قليلة. ولكن هناك تجربتان هما تجربة City University في نيويورك لتي سبق ذكرها في الإطار النظري وكذلك تجربة الجيش الأمريكي لاستقطاب الشباب الذين هم بلا دراسة ولا عمل وتدريبهم. نتائج هذه التجربة كانت تشكل أيضاً دليلاً واضحاً على أن الطلاب المصنفين على أنهم محدودي القدرة بشكل كبير في مهارات أساسية مثل القراءة والرياضيات. يمكن تدريبهم بأعداد كبيرة [١٥ ، ص ١٢٣]. أنصار سياسة الباب المفتوح في كليات المجتمع يؤكدون أنه إن لم يكن هناك سياسة مكملة فيما يحدث بعد دخول الطالب للكلية فإن الباب المفتوح يصبح إجراء لا معنى له.ذلك لأن الطلاب الذين يجتذبهم الباب المفتوح يحملون معهم من السمات ما يؤثر سلباً على تجربتهم داخل الكلية إن لم يؤخذ هذا الأمر بالحسبان.

المعايير الأكاديمية

هذه مسألة أخرى مشابهة لسابقتها لارتباطها بقدرات الطلاب الأكاديمية.عند الحديث عن مسألة المعايير الأكاديمية في كليات المجتمع هناك من يتصور أن هناك خيارين لاثالث لهما وهما : إما أن تلتزم هذه الكليات بالمعايير الأكاديمية الصارمة المطبقة في الجامعات او تنزل بمعاييرها إلى مستوى قدرات طلابها.

هناك في المقابل من يرى أنه يمكن لكلية المجتمع أن تجعل تجربة هذه النوعية من الطلاب تجربة ناجحة مع الاحتفاظ بالتميز أكاديمياً ويرى أن لا تعارض بين هذا وذاك وأن

الجمع بين إتاحة الفرصة والتميز أمر يمكن تحقيقه [٣٢، ص ٣١٧-٣١٨؛ ١٥ ، ص ٢٤٧-٢٤٨].

هؤلاء اللذين يرون هذه الإمكانية لم يرد في أذهانهم أن تضحي الكلية وتنزل بمعاييرها الأكاديمية إلى مستوى قدرات طلابها وإنما يتفقون على أنه ينبغي أن تكون كليات المجتمع بسياساتها وأنظمتها وبرامجها وخدماتها وما تقدم من دعم مادي ومعنوي مكاناً يستطيع فيه الطالب أن يتعلم حسبما تسمح به قدراته. هؤلاء التربويون أيضاً يطالبون هذه الكليات أن تخرج عن الأنماط السائدة في تقديم البرامج وفي أساليبها في التدريس والتوجيه والإرشاد والتقييم.

الحقيقة التي أظهرتها بعض الدراسات هي أنه حتى الطلاب لا يقبلون المعنى السلبي للمرونة في المعايير الأكاديمية التي تعني السهولة في محتويات المقررات وفي أساليب التقييم. حيث وجد أن ذلك يساهم في ترسيخ نظرتهم الدونية لكليات المجتمع وأنها ليست كليات حقيقية أو أنها في مستوى المدرسة الثانوية [١٩ ، ص ٢٧١ ، ٢٨٧ ، ٢٩١]. إن سمعة الكليات وتميزها الأكاديمي لا يتحقق أيضاً بمجرد رفع مستوى المعايير الأكاديمية وإنما يتحقق بإعطاء مفهوم "النوعية" معنى يتناسب مع مهمة هذه الكليات ومع التزامها بالباب المفتوح[١٥ ، ص ٦٩].

من الأمور التي ثبت أثرها السلبي على قدرة كليات المجتمع على الجمع بين التميز الأكاديمي وتوفير الفرص التعليمية هو تعدد الوظائف التحويلية والمهنية والتدريبية والتعليم المستمر وخدمة المجتمع وكذلك التنوع الشديد في البرامج وذلك عندما أرادت أن تكون كل شيء لكل الناس مما شتت جهودها واحدث خللاً في دورها كبوابة للتعليم الجامعي [١٦ ، ص ٣٥٢ ؛ ١٥ ، ص ٣٠ ؛ ٤٩ ، ص ١٥-١٧ ؛ ١٩ ، ص ٩].

الإرشاد الأكاديمي

تنبع أهمية توفر خدمة الإرشاد الأكاديمي في كليات المجتمع من الحاجة الماسة لطلابها لهذه الخدمة.

أولى مهام الإرشاد الأكاديمي هي التعرف على الطلاب عند التحاقهم عن طريق الاختبارات المناسبة والمقابلات. يرى Roueche and Rouehe (1994) أن تقييم الطلاب عند قدومهم للكلية يجب ألا ينحصر في تقييم بعض القدرات الأكاديمية مثل القراءة والكتابة والرياضيات وإنما ينبغي أن يتسع ليشمل المهارات الدراسية والأهداف التعليمية و جوانب نفسية مؤثرة في حياة الطالب ونجاحه مثل تقدير الذات و الدافعية الذاتية والاستعداد للتعلم [١٥ ، ص ١٤٢].

ثاني المهام هي تعريف الطالب بما يتوفر في الكلية من برامج تعليمية وما يرتبط بها من فرص وظيفية وكذلك تعريفه بالخدمات والتسهيلات الموجودة و بالمدرسين وأساليب التدريس والتقييم المتبعة والأنشطة الرياضية والاجتماعية والأكاديمية الموجودة في الكلية. برامج الإرشاد التعريفية هذه تساعد الطالب أيضاً على الاندماج في الحياة الاجتماعية والأكاديمية بالكلية كما تعطيه الإحساس بالأمان لأن غالبية طلاب كليات المجتمع من النوع الذي يتردد كثيراً في المبادرة بالاتصال بالآخرين وطلب المعلومة أو المساعدة التي يحتاجها [٥٤ ، ص ٩٨-٩٩].

الاستمرارية وتنويع الأساليب من المبادئ الأساسيةلبرامج الإرشاد التعريفية.

كما أن هذه البرامج يمكن أن تبدأ قبل وصول الطلاب للكلية ومن ذلك تجربة كلية ميامي ديد Miami-Dade Community College في فلوريدا بالولايات المتحدة الأمريكية عندما خطت خطوة فريدة في برنامجها الناجح فذهبت الى الطلاب وعائلاتهم وهم في المراحل المتوسطة والثانوية تعرفهم بالكلية وأهدافها وبرامجها وتشجعهم على الالتحاق بها

وتستمر في المتابعة والدعم حتى يلتحق الطالب بالكلية. كما تقدم الكلية مقررات إعداد وتهيئة لهؤلاء الطلاب قبل تخرجهم من المرحلة الثانوية. هذه الكلية ببرنامجها هذا ساعدت الطلاب على تحديد وتوضيح أهدافهم التعليمية مبكراً وعلى الوصول إلى قناعة بإمكانية تحقيقها [١٥ ، ص ٨٠-٨١].

يمكن أن نستخلص من البرامج الناجحة لبعض كليات المجتمع والتي استعرضها Roueche and Roueche (1994) أن هذه البرامج لا تتوقف عند حد التعرف على الطالب وتعريفه بالكلية ، بل تتعدى ذلك إلى :

- مساعدة الطالب على تحديد أهدافه التعليمية والوظيفية.
- وضع تنظيمات ملزمة تمنع الطالب من تعريض نفسه لصعوبات تعرقل مسيرته التعليمية مثل عدم السماح لطلاب التحويل بالتسجيل المتأخر وتقليص الجمع بين المقررات العلاجية التطويرية ومقررات الكلية العادية وإلزامه بعدد الساعات الذي يناسب قدراته العلمية وظروفه الاجتماعية.
- توفير دعم معنوي للطلاب المستجدين وذلك بإيجاد شبكة من المدرسين والمدرسين المساعدين والزملاء لمساعدتهم على التكيف والاندماج في أنشطة الكلية المختلفة وعلى مواجهة الصعوبات الأكاديمية والإدارية والاجتماعية.
- تعريف الطالب ببرامج ومقررات الجامعات التي يمكن أن يلتحق بها بعد تخرجه من الكلية ، والتنسيق مع الجامعات وعمل عقود معها ، وإيجاد مقررات على مستوى السنة الثالثة في الجامعة يسجل فيها طلاب الكلية وتقدم في الجامعة أو يقدمها أعضاء هيئة تدريس من الجامعة في مقر كلية المجتمع بهدف تهيئة الطلاب للجو الأكاديمي في الجامعة[١٥ ، ص١٢١-١٦٧].

المدرسون والتدريس

التعامل مع طلاب كليات المجتمع يتطلب مدرسين يتصفون إلى جانب الكفاءة العلمية بالقدرة على التعامل مع هؤلاء الطلاب [١٦ ، ص ٨٨].

الاعتزاز بالكلية شعور يجب أن يحمله مدرس الكلية وأن يكون هذا هو ما يبديه لطلابه دوماً. حيث ثبت أن إحساس الطلاب بغير هذا من مدرسهم يرسخ ما لديهم من مشاعر سلبية مسبقة عن الكلية [١٩ ، ص ٢٦٩].

يمكن إجمال أهم ما ينبغي أن يتسم به مدرس كلية المجتمع بما يلي :

- الالتزام بالمهنة والجدية في أداء مسؤولياتها.
- أهدافه واضحة ومحددة.
- لديه تصور كلي يساعده على رؤية ارتباط تخصصه والمواد التي يدرسها بالمواد الأخرى وكذلك ارتباطها بحياة الطالب فيما بعد.
- ايجابي في تعامله مع الطلاب.
- حوافزه ذاتية ولعل من أهمها رؤيته لنجاحات طلابه.
- موضوعي عند نظره في مشاكل الطلاب ويقدم لهم الحلول والبدائل ولا يتسرع بإصدار الأحكام عليهم.
- يجيد الإصغاء الفعال.
- أن يكون مرحاً بطبيعته [١٥ ، ص ١٠٢-١٠٦].

أما أساليب التدريس فإن حسن اختيارها يعتبر من العوامل التي ثبت أثرها الإيجابي على مسيرة الطلاب التعليمية. لعل ابرز خصائص الأساليب الناجحة هو أن تكون عملية التعلم جهداً مشتركا [٥٥ ، ص ١٤١ ؛ ٤٣ ، ص ١٢٤]. الطالب ينبغي أن يكون أكثر إيجابية في عملية التعلم وأن يكون له دور فاعل فيها. تقول Cross (1976) :

"بالرغم من علمنا بحقيقة أن المواقف الجماعية ذات فعالية عالية في خبراتنا التعليمية إلا أن الفصل الدراسي لا يزال يفتقد هذه الصفة. بدءاً من خبراتهم المدرسية المبكرة، الأطفال ينبهون على يؤدوا أعمالهم فقط وأن يبقوا أعينهم على أوراقهم وألا يتحدثوا مع من حولهم. نادرا ما نسمح بحدوث، دع عنك أن نشجع، أنشطة جماعية مثل حل المشكلات."[٤٣، ص ١٢٤]. كما ذكرت Cross (1976) خمسة مبادئ أساسية للتعلم الفعال وردت كجزء من توصيات دراسة المعهد الوطني للتعليم " شروط التميز في التعليم العالي الأمريكي" وهي:

- أن يكون للطالب دور فاعل في عملية التعلم.
- أهداف التعلم يجب أن تكون واضحة للطالب.
- أن يجزأ المحتوى إلى وحدات صغيرة يتناول كل منها موضوعاً أو مفهوماً واحداً.
- ضرورة توفر التغذية الراجعة والتقييم المستمر حتى يكون المدرس والطالب على معرفة بمدى تحقق الأهداف.
- إدراك الفروق الفردية ليس فقط بين مختلف الأفراد وإنما في الفرد نفسه بين وقت وآخر وبين مهمة وأخرى [٤٣، ص ٥٢].

تفريد التعليم استراتيجية تناسب بعض طلاب كليات المجتمع خاصة في المقررات العلاجية التطويرية حيث أنها تركز على الفروق الفردية في سرعة التعلم [٤٤، ص ٥٢-٥٤].

أسلوب المحاضرة أسلوب تقليدي تقل فعاليته عن الأساليب الأخرى خاصة إذا كان هو السائد في التدريس.لكن لأنه أسلوب لا يستطيع الكثير من المدرسين الفكاك منه. هناك من يرى إمكانية تطويره لزيادة فعاليته عن طريق:

- تحضير محاضرات قصيرة من ٥-١٥ دقيقة ويحاول أن يطرح أسئلة على الطلاب تتيح له إلقاء هذه المحاضرات القصيرة كإجابة عليها.

- أن يستخدم عنصر المفاجأة وذلك بأن يتوقف فجأة بشكل مؤقت ويطرح قضية تتطلب إجابة مكتوبة.
- استخدام أكثر من محاضر يتبادلون الأدوار في إلقاء المحاضرة [١٥ ، ص ١٧٧].

الاستخدام الأمثل للتقنية له أثر كبير على إنجاح عملية التعلم سواء في أنشطتها الجماعية أو الفردية. كما أن لاستخدامها اثر ايجابي في ربط المحتوى بالطريقة في عملية التعلم. أي أن الطالب لا يحصل على المعلومة فقط وإنما يتعلم كيفية الحصول عليها [١٥ ، ص ١٧٨].

الدعم المالي

يتوفر أدلة علمية كافية على اثر الدعم المالي للطلاب على استمرارهم في دراستهم حيث ذكر Neumann (1985) في دراسته أن ٥٣٪ من الطلاب انقطعوا عن الدراسة بسبب عدم توفر الدعم المالي[١٩ ، ص ٢٥٦]. هذه نتيجة متوقعة إذا تذكرنا المستوى الاقتصادي لغالبية طلاب كليات المجتمع.

الدعم المالي يكون بأساليب متعددة منها توفير احتياجات الطالب المادية مجاناً أو بأقل تكلفة ومنحه مكافأة مالية فصلية أو شهرية أثناء دراسته. يضيف Roueche and Roueche (1994) بعض الأساليب الأخرى التي تمارسها بعض الكليات لتوفير الدعم المالي لطلابها مثل توفير منح دراسية منها أو من جامعات أو من جمعيات أكاديمية أو اجتماعية ومثل تشغيل الطلاب داخل الكلية أو مساعدتهم بالبحث عن أعمال خارج الكلية وتزويدهم بمعلومات وافية عن مصادر الدعم المالي والإجراءات المطلوبة للحصول عليه [١٥ ، ص ٢٥٣-٢٥٥].

البرامج التطويرية Developmental Programs:

كانت بداية تسمى البرامج العلاجية Remedial Programs ولقد بدأت فكرتها في التعليم العالي الأمريكي قبل أكثر من ١٥٠ عاماً. وكان ذلك في جامعات مشهورة مثل هارفارد وكورنيل [١٥ ، ص ٤١]. رئيس جامعة هارفارد تشارلز إليوت لاحظ عام ١٨٧١م وجود مشكلات لغوية عند الطلاب المستجدين فدعا إلى وضع اختبار قبول. عند تطبيق الاختبار فشل ٥٠٪ منهم في اجتيازه. في عام ١٨٧٤م أنشأت الجامعة مقررات تهيئة وإعداد لعلاج تلك المشكلات عند المستجدين [١٥ ، ص ٤١].

بالنسبة لكليات المجتمع يذكر Boyland (1988) أنه في عام ١٩١٥م كان هناك سبعون كلية تقدم برامج علاجية [٥٧. ص ٤]. مع أنه في يوم من الأيام لم يكن هناك اتفاق على إمكانية المهمة العلاجية كما يذكر Roueche and Roueche(1994) إلا أن أعداد هذه الكليات تزايد حتى صار أكثر من ٩٠٪ منها يقدم مثل هذا النوع من البرامج [١٥ ، ص ٤٣ ، ٧٠].

كانت هذه البرامج في البداية تركز على مظاهر الضعف الأكاديمي في اللغة ألإنجليزية قراءة وكتابة والرياضيات وعلى معالجة بعض العادات الدراسية السيئة. في أواسط الستينيات ظهرت مؤشرات التحول في مفهوم تلك البرامج حيث بدأ يتسع ليشمل التعامل مع عموم المشاكل التي يأتي بها الطلاب معهم وذلك بعد أن أدركت الكليات بأن المهمة العلاجية التي بدأت بها كانت ضيقة المفهوم [١٥ ، ص ٤٩]. في أواخر الستينيات وأوائل السبعينيات صار ينظر إلى مصطلح "Remedial" على أنه مصطلح سلبي تحيزي ثم أستبدل بمصطلح "Developmental" ليتفق مع الشمولية في المفهوم الجديد لهذه المهمة وللتخلص من سلبية المصطلح السابق[٤٣ ، ص ٣١ ؛ ١٥ ، ص ٥٠].

التغيير لم يقتصر على المصطلحات بل تعداه إلى عناوين المقررات التطويرية من اجل أن تعطي صورة أكثر إيجابية وجذباً للطلاب. من أمثلة ذلك تغيير عنوان "Basic Writing" إلى "Introduction to Expository Writing". مثل هذه التغييرات أدت إلى تحسين اتجاهات الطلاب نحوها وزادت من الإقبال الطوعي عليها [١٥ ، ص٥٠].

Cross (1976) خرجت بعد تحليل لما كتب خلال ثلاثين عاماً عن البرامج العلاجية التطويرية بتوصيات مهمة تساعد على تصميم برامج تطويرية فعالة:

- العمل على تطوير قدرات الطالب الفكرية يجب أن يرتبط بالجوانب الاجتماعية والنفسية عنده لأن الإنجاز أو عدمه ليس قضية عقلية فقط.

- أن يتم اختيار القائمين على هذه البرامج بناءً على اهتمامهم بهذه القضية وانتمائهم لمهنة التعليم ومعرفتهم بمشكلات التعلم.

- أن تحتسب درجات الطلاب في مقررات هذه البرامج في سجلهم الأكاديمي.

- التعامل مع مشاكل طلاب هذه البرامج بمرونة شديدة وذهن متفتح [٤٣ ، ص ٤٢-٤٥].

في فصل الدراسات السابقة في هذا البحث تم استعراض بعض نتائج دراسة Roueche and Baker(1984) والتي كانت عن الخصائص المشتركة لعدد من البرامج الناجحة التي تبنتها بعض كليات المجتمع.

أما ما يؤثر سلباً على نجاح مثل هذه البرامج فهو إسناد تدريسها لمدرسين حديثي الخبرة في مجال التدريس أو لمن لديهم اتجاهات سلبية تجاه الطلاب ذوي القدرات العلمية المنخفضة [٣٩، ص ١٨ ؛ ١٥ ، ص ٥٩].

قاعدة معلومات متكاملة

قدرة كليات المجتمع على خدمة طلابها وإنجاح تجربتهم داخل الكلية تعتمد بشكل كبير على ما تجمعه من معلومات عن الطلاب عند قبولهم وأثناء وجودهم فيها وعن فعالية برامجها التعليمية والتطويرية والإرشادية والخدمية. تبين من دراسة أجريت على بعض الكليات أن من عوامل نجاحها تطوير قاعدة معلومات متكاملة عن الطلاب [١٥ ، ص ٢٣٤]. كما لوحظ إدراك الإداريين والمدرسين في كليات المجتمع لأولوية تطوير قاعدة معلومات كعامل مهم في عملية تقييم البرامج ومتابعة الطلاب [١٥ ، ص ٥٧].

غالبية طلاب كليات المجتمع لهم سمات اجتماعية واقتصادية ونفسية وأكاديمية ثبت أثرها السلبي على مسيرتهم التعليمية. وهذا أمر يؤكد ضرورة وضع إجراءات لجمع المعلومات التي تساعد على تتبعهم [١٥ ، ص ٩٠].

الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة

" توصيات يمكن أن تسهم في زيادة فاعلية الكليات في المملكة في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية "

١ - أن تقوم هذه الكليات في نظامنا التعليمي على مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في التعليم العالي وأن يكون هذا المبدأ هو المؤثر على أهدافها وسياساتها وأنظمتها ووظائفها وبرامجها وخدماتها وأساليب التدريس والتقييم فيها. إن قيامها على هذا المبدأ سيوجهها الوجهة الصحيحة وسيرتفع بمستواها النوعي. إن إنشاء هذه الكليات لمجرد إيجاد مقاعد وحل المشكلة الكمية في أعداد الطلاب لن يدفع للارتقاء بهذه الكليات للمستوى المطلوب. هذا القول يصدق أيضاً على هدف ناقص مماثل هو إنشاء هذه الكليات لتمرير البرامج المهنية وتوجيه من يلتحق بها أو جلهم لهذه البرامج من اجل سد النقص في سوق العمل. الاعتراض هنا ليس انتقاصاً للبرامج المهنية ودورها في التنمية

ولكنه إصراراً على تحقيق تكافؤ فرص التعليم العالي حتى يكون بكل أنواعه ومستوياته متاحاً للجميع.

٢ - تيسير شروط القبول إلى أقصى حد ممكن وذلك بأن يكون مجرد التخرج من الثانوية كاف لإمكانية الالتحاق بالكلية.

٣ - توفير الدعم المادي للطلاب وذلك بأن يكونوا على قدم المساواة مع زملائهم في الكليات الأخرى في الجامعة إذ ليس هناك من مبرر علمي أو اجتماعي لأن يكون طلاب هذه الكليات هم الفئة المحرومة من الدعم المادي. انخفاض مستوى تحصيلهم العلمي لا يكفي لتبرير هذا التمييز خاصة وقد عرفنا أن انخفاض مستوى التحصيل لا يعكس بشكل كلي قدرات الطالب العقلية وإنما هو مرتبط غالباً بعوامل متعددة اقتصادية واجتماعية ونفسية. إن في عدم توفر الدعم المادي لمثل هؤلاء الطلاب تكريس للآثار السلبية على مسيرتهم التعليمية.

٤ - الانتشار الجغرافي في كافة أنحاء المملكة لتمكين الجميع من الاستفادة من فرص التعليم العالي الذي لم يعد ترفاً وإنما ضرورة تمليها متطلبات العصر واحتياجات التنمية للطلاب كأفراد وللمجتمع ككل. الأمر المهم الذي ينبغي التأكيد عليه هنا هو أن تتساوى كليات الريف والمناطق النائية مع كليات المدن في الوظائف ولأهداف والبرامج والخدمات والمرافق والتجهيزات والكوادر التعليمية والإدارية والفنية.

٥ - أن تكون المعايير الأكاديمية في هذه الكليات أكثر مرونة خاصة فيما يتعلق بأساليب التدريس والتقييم. ليس المقصود بالمرونة هنا هو التنازل أو التسهيل وإنما المقصود هو إيجاد جو أكاديمي مشجع واختيار أساليب أكثر ملاءمة لمثل هؤلاء الطلاب. النتيجة التي نريد الوصول إليها من ممارسة هذه المرونة هي تنميتهم وتطويرهم وليس تصفيتهم.

٦ - أن تجمع هذه الكليات بين وظيفتي الإعداد الأكاديمي للجامعة والإعداد المهني لسوق العمل وينبغي الاقتصار في الوقت الحاضر على هاتين الوظيفتين حتى لا تتشتت جهود الكليات في وظائف يمكن أن يقوم بها مؤسسات أخرى مثل مراكز خدمة المجتمع وكليات الدراسات التطبيقية وغيرها من المؤسسات المتخصصة. إن الأعداد الهائلة من خريجي الثانوية والذين لم تستوعبهم الجامعات أمر يجعل التفرغ لتحقيق أهدافهم قضية ملحة. توزيع الطلاب على مختلف البرامج الأكاديمية والمهنية ينبغي أن يتم بطريقة علمية وأن تفعّل برامج التوجيه والإرشاد في هذا المجال ليقوم بمهام أساسية منها:

- التعرف على أهداف الطلاب التعليمية والوظيفية وقدراتهم العلمية وميولهم.
- تعريف الطالب ببرامج الكلية تعريف الطالب ببرامج الكلية وسياساتها وأنظمتها وخدماتها المساندة ليتمكن من توظيف هذه المعرفة فيما يحقق أهدافه.
- دمج الطالب بالحياة الاجتماعية والأكاديمية عن طريق تأسيس علاقات إيجابية مع مدرسيه ومرشديه وزملائه وعن طريق إشراكه بالأنشطة الطلابية المختلفة.
- توفير برامج تطويرية تساعد الطلاب على تطوير مهارات أساسية في اللغة قراءة وكتابة وفي الرياضيات ومهارات دراسية مهمة مثل الإصغاء واستخلاص الأفكار والتلخيص وغيرها. كما تساهم هذه البرامج التطويرية في تنمية ثقة الطالب بنفسه وفي اكتشاف طاقاته وقدراته.
- التنسيق مع الجامعات لتسهيل عملية تحويل الطلاب إليها وتهيئة الطالب لعملية التحويل بإعطائه معلومات كافية عن مقررات الكلية التي تحسب له في الجامعة وإعطائه صورة واقعية عن المتطلبات الأكاديمية في الجامعة والجهد المطلوب هناك. التهيئة العملية خطوة مهمة أيضاً حيث يمكن أن تقوم الكلية بالتعاون مع بعض أعضاء هيئة

التدريس في الجامعة لإعطاء مقررات في الكلية أو الاتفاق مع الجامعة على أن يحضر طلاب الكلية مقررات في الجامعة.

- وضع قاعدة معلومات متكاملة عن الطلاب لتتبع مسيرتهم وعن الكلية برامجها وخدماتها لاستخدامها في عملية التقييم المستمرة. من الضروري وضع إجراءات جمع معلومات واستخدام التقنية الحاسوبية في ذلك ليس فقط لتسهيل عملية جمع المعلومات وإنما أيضاً لتسهيل الوصول إليها واسترجاعها وقت الحاجة.

٧ - إنشاء هيئة تابعة لوزارة التعليم العالي يضم مجلس الإدارة فيها أعضاء من الوزارة ومن الجامعات من مختلف التخصصات ومن وزارة التربية والتعليم والمؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني ومن القطاع الخاص. تكون مهمة هذه الهيئة الإشراف على الكليات وإدارتها وتنسيق علاقتها مع الجامعات ومع القطاع الخاص.

٨ - التفكير الجاد بمصير هؤلاء الطلاب بعد التخرج من الكليات، سواءً طلاب التحويل أو طلاب الإعداد المهني. من الضروري أن نحاول في وقت مبكر الإجابة على تساؤلات مهمة مثل:

- ما مدى توفر المقاعد في الجامعات لاستقبال من سيحول إليها من طلاب كليات المجتمع؟

- ما مدي توفر الوظائف الفنية في القطاع الخاص لمن سيتخرجون من برامج الإعداد المهني في هذه الكليات؟

توصيات لدراسات مستقبلية

١ - دراسات للتعرف على السمات الاجتماعية والنفسية والأكاديمية للطلاب الملتحقين بكليات المجتمع في المملكة وأثر هذه السمات على مسيرتهم التعليمية.

٢ - دراسات للطلاب المحولين والتعرف على مدى نجاحهم في الجامعات.

٣ - دراسات تتبع للطلاب منذ دخولهم الكليات حتى تخرجهم منها أو تسربهم لمعرفة مدى فعالية الكليات في تحقيق أهداف الطلاب.

٤ - دراسات تركز على البرامج الإرشادية في الكليات.

٥ - دراسات حول المدرسين وأساليب التدريس والتقييم المتبعة ومدى ملاءمتها لطلاب كليات المجتمع.

المراجـــــع

[١] Snyder H. R. " Community College Education for Saudi Arabia." *Unpublished doctoral dissertation*, Teacher College, Columbia University, 1963.

[٢] Taher, F.A. " Administrative Model for Saudi Arabia Community Junior Colleges." *Unpublished master research paper*, Arizona State University, 1976.

[٣] Bagais, M. O. " Public Junior Colleges for The Kingdom of Saudi Arabia." *Unpublished doctoral dissertation*, Indiana University, 1979.

[٤] بو بشيت، الجوهرة بنت إبراهيم. " إنشاء كليات المجتمع للبنات في المملكة العربية السعودية. المبررات والأهداف والبرامج المقترحة." *رسالة دكتوراة غير منشورة*، مكة المكرمة: كلية التربية، جامعة أم القرى، ١٤١٨هـ.

[٥] الشثري، عبد الرحمن بن سعود. " صيغة مقترحة لتخطيط كليات المجتمع بالمملكة العربية السعودية." *رسالة ماجستير غير منشورة*. الرياض: كلية التربية، جامعة الملك سعود. ١٤١٩هـ.

[٦] Ali Kadhim, A. " Feasibility Study for A Comprehensive Community College System in The United Arab Emirates." *Unpublished doctoral dissertation*, Western Mi. University, 1980.

[٧] Joma, H. M. "A needs Analysis Study for the Establishment of a Community College Educational System in the United Arab Emirates." *Unpublished doctoral dissertation*, Western Mi. University, 1982.

[٨] Al-Aghbary, A. K. "The Feasibility of Adapting the Two Year College to the Yemen

Arab Republic." *Unpublished doctoral dissertation*, The University of Michigan, 1989.

[٩] Tarabzune, M. R. "The Development of Human Resources Through the Application of the Concept of the Public Comprehensive Community College in Saudi Arabia." *Unpublished doctoral dissertation*, The University of Arkansa, 1983.

[١٠] ناصف. مرفت صالح. "دراسة مقارنة لبعض أشكال التجديد في التعليم العالي في ضوء بعض التجارب العالمية (إنجلترا والولايات المتحدة الأمريكية)." *رسالة ماجستير غير منشورة*. القاهرة: كلية التربية. جامعة عين شمس. ١٤٠٤هـ.

[١١] قطيشات، نازك عبدالحليم." تحليل مقارن لنظام كليات المجتمع في كل من الولايات المتحدة والمملكة المتحدة والعراق ومدى إمكانية الإفادة منه في تطوير نظام كليات المجتمع في الأردن." *رسالة دكتوراة غير منشورة*، القاهرة: كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٩٠م.

[١٢] Roueche, J. E. ;George A. Baker ;and Suanne D. Roueche. " *College Responses to Low-Achieving Students: A national study*. Orlando: HBJ Media System, 1984.

[١٣] Reinhard, B. " Post-Transfer Prosperity." *Community College Times*, September 22, 1992, 1-6.

[١٤] Karabel, J. " Community Colleges and Social Stratification: Submerged Class Conflict in American Higher Education." *Harvard Educational Review*, No.42, 1972,521-562.

[١٥] Roueche, J and Suanne D. Roueche. *Between a Rock and a Hard Place: The At-Risk Student In The Open Door College*. AACC, second printing, Washington DC, 1994.

[١٦] Gleazer, E. J. *The Community College: Values, Vision, and Vitality*. AACJC, Washington DC, 1980.

[١٧] Zwerling, L. S. *Second Best: The Crisis of the Community College*. New York: Mc Graw-Hill, 1976.

[١٨] Parnell, D. *The Neglected Majority*. AACJC, Washington DC, 1985.

[١٩] Neumann, W. F. " Persistence in the Community College: The student Perspective." *Unpublished doctoral dissertation*, Graduate School, Syracuse University, 1985.

[٢٠] الدريس، إبراهيم بن عبد الرحمن و المنصور عبد العزيز. *الكليات المتوسطة الشاملة(كليات المجتمع)*. الرياض: مجلس التعاون لدول الخليج العربية، الأمانة العامة، ١٩٩٠

[٢١] المنيع، محمد بن عبدالله. "تطوير مؤسسات التعليم العالي الحكومية والأهلية في المملكة العربية

السعودية باستخدام نظام التعليم المفتوح والتعليم عن بعد: الجامعة العربية المفتوحة كنموذج." الرياض: كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٤٢١, ٣٣-٩٥.

[٢٢] الحميدي، عبد الرحمن بن سعد؛ الطريري، عبدالرحمن بن سليمان؛ الضلعان، عبدالله محمد؛ والمنصور، إبراهيم بن محمد. *أنماط التعليم العالي في دول مجلس التعاون الخليجي العربية*. الرياض: وزارة التعليم العالي، المملكة العربية السعودية، الرياض: ١٤٢٠هـ.

[٢٣] أحمد، عبد الكريم. "مشكلة التزايد السكاني وأثرها في تطور التربية في البلاد النامية." عالم الفكر وزارة الإعلام الكويتية، يناير، فبراير، ومارس ١٩٧٥، ٦٥ -٩٠.

[٢٤] غالب، نعمان عبد القوي. "معوقات تطبيق تكافؤ الفرص التعليمية في التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية." *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٤٢١هـ.

[٢٥] Coleman, J. et al. *Equality of Educational Opportunity*. Washington DC: Government Printing Office, 1966.

[٢٦] الفقي، حسن سلامة. "تكافؤ الفرص التعليمية ومجتمع الجدارة." *مجلة العلوم الاجتماعية*، كلية التربية، جامعة الكويت، ١١,ع٤(ديسمبر ١٩٨٣)، ٢٠١- ٢٢٣.

[٢٧] Cohen, M. A. " Criticizing the Role." 1981. ERIC. ED 203-940.

[٢٨] Greene, M. " Revision and Reinterpretation: Opening Spaces for Second Chance." In Inbar, D. E.(ed.), *Second Chance in Education: An Interdiciplinary and International Perspective. London*: The Falmer Press, 1990, 37-48.

[٢٩] حماد. خليل و سعيد البشير. "تمويل التعليم العالي في الدول العربية: طرق غير تقليدية." *بحوث مؤتمر التعليم العالي في الأردن بين الواقع والطموح*. تحرير شادية التل، جامعة الزرقاء الأهلية، ١٦-١٨ مايو ٢٠٠٠، ١٠١-١٣٧.

[٣٠] التل، أحمد. "كليات المجتمع الأردنية بوصفها نمطاً من أنماط التعليم المستمر." *ندوة أسس التعليم المستمر في مجال تعليم الكبار*، أبو ظبي(١٣-١٧ يناير ١٩٨٥)، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مطبعة الإرشاد، بغداد، ١٩٨٦، ٢٩٦-٢٣٣.

[٣١] عدس، محمد عبد الرحيم." الواقع الحالي لكليات المجتمع مسؤولية من؟" المجلة الثقافية، الجامعة الأردنية، ع٣٦(١٩٩٥)، ٧٨-٨٣.

[٣٢] Medsker, L. L. *The Junior College: Progress and Prospect*. New York: Mc Graw-Hill, 1960.

[٣٣] Astin, A. W. *Achieving Educational Excellence*. Sanfrancisco: Jossey-Bass, 1985.

[٣٤] Clark, B. R. " The 'Cooling-out' Function in Higher Education." *American Journal of*

Sociology, 65,no.6 (1960), 569-576.

[٣٥] Rogoff, N. *Local Social Structure and Educational Selection*. In A. H. Halsey et al(eds.), Education, Economy and Society. New York: The Free Press, 1963.

[٣٦] Clark, B. R. " The Clash of Values: Putting conflicting interests in cross-national perspective." *Change*, 15, no.7(October 1983), 38-49.

[٣٧] المطيري، نادية بنت محمد. "تكافؤ الفرص التعليمية في المرحلة الثانوية في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية." *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٤٢٠هـ.

[٣٨] الحامد، محمد بن معجب. "المنظور الاجتماعي لمفهوم تكافؤ الفرص التعليمية." *مجلة إتحاد الجامعات العربية*، ع٢٦(جمادى الآخر ١٤١١)، ١٢٢-١٤٥.

[٣٩] Roueche, J. E. *Salvage, Redirection, or Custody*? Washington DC: AACC, 1968.

[٤٠] Montemayer, J. " Non-returning Student: Project follow-up report." *Glendale Community College Office of Research and Development*, Arizona, 1981. ERIC. ED 280 511.

[٤١] Sewell, W. " Inequality of Opportunity for Higher Education." *American Sociological Review*. 36, (October 1971), 793-809.

[٤٢] Roueche, J. E. and Oscar G. Mink " Overcoming Learned Helplessness in Community College Students." *Journal of Developmental and Remedial Education*, 2(Spring 1982), 2-5.

[٤٣] . Cross, K. P. *Accent of Learning*. Sanfrancisco: Jossey-Bass, 1976.

[٤٤] Sheldon S. M. and Hunter R. *Statewide longitudinal study: Report on academic year 1978-79*. Woodland Hills, CA: Pierce College, 1980. ERIC. ED 184-636.

[٤٥] Knoell, D. M. *Through The Open Door: A study of patterns of enrollment and performance in Californias Community Colleges*. Sacramento, CA: California State Postsecondary Education Commission. 1976. ERIC. ED 119 752.

[٤٦] Cohen, A. M. and Florence B. Brawer. *Student Characteristics: Personality and dropout propensity*. Washington DC: AAJC. ERIC. Clearinghouse for Junior Colleges, Monograph no. 9. 1970.

[٤٧] Brawer, F. B. *New perspectives on personality development in college students*. Sanfrancisco: Jossey-Bass, 1973.

[٤٨] Pascarella, E. T. Student-Faculty informal contact and college outcomes.Review of Educational research. 50, 1980, 545-595.

[٤٩] Karabel, J.*Community Colleges and Social Stratification*. New Directions for Community Colleges, 54, 1986. 13-30.

[٥٠] Cohen, A. M. and Florence B. Brawer. *The American Community College*. Sanfrancisco: Jossey-Bass, 1982.

[٥١] Astin, A. W. F*our Critical Years :Effects of college on beliefs, attitudes, and knowledge*. Sanfrancisco: Jossey-Bass, 1977.

[٥٢] Cross, K. P.*Access and Accommodation in Higher Education.Research Reporter*, (Center for Research and Development in Higher Education, Berkeley, CA). 6(2), 1971. 6-8.

[٥٣] Weber, J.*Thoughts and Actions on Student Retention*. Innovation Abstracts. VII (30), 1985. 1-2.

[٥٤] Tinto, V. *Leaving College: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.

[٥٥] Boyer, E. L. *College: The undergraduate experience in America*. New York: Harper and Row, 1987.

]٥٦] Boyland, H. R.*The Historical Roots of Developmental Education*. Review of Research in Developmental Education, 5 (3), 1988. 1-3.

The Role of Community Colleges in Achieving Equality in Educational Opportunities

Abdurrahman M. A. Alhabeeb
Assistant Professor, Department of Educational Administration, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

(Received 28/10/1424H.; accepted for publication 26/3/1425H.)

Abstract. The goal of the study is to identify the community colleges' role in equalizing educational opportunities in higher education. To achieve this goal, the study addresses three questions concerning the following: (1) The characteristics of the community college students; (2) the components of the community college success in helping students achieve their educational goals; and (3) the recommendations that would increase the effectiveness of the community college in equalizing educational opportunities in higher education. The researcher used analytic descriptive approach for analyzing results of related studies.

The study results are as follows:

1- There are some social, psychological and academic characteristics proved to have negative effects on the students' college experiences.

2- The major components of the community college success in helping students achieve their educational goals are: commitment to open-door policy; fulfillment of both transfer and vocational functions; provision of developmental courses, comprehensive counseling services, and financial aid; use of effective teaching strategies; and development of data collection procedures.

3- In light of the results of this study, the researcher suggests some recommendations to increase the effectiveness of the recently established community colleges in Saudi Arabia in equalizing educational opportunities in higher education.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٧، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٦٥١-٦٨٢ (١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م)

العلاقة بين الذاكرة العاملة وقدرات القراءة الصامتة لدى عينة من الطلاب ضعاف السمع بمدينة الرياض

محمد جعفر ثابت

قسم علم النفس، جامعة الملك سعود،

الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ٢٠/٢/١٤٢٥هـ، وقبل للنشر في ٢٨/٣/١٤٢٥هـ)

ملخص البحث. أشارت نتائج الدراسات السابقة إلى أن مستوى القدرات القرائية لدى المعاقين سمعياً أقل منها لدى سليمي السمع. وقد عزا بعض الباحثين هذا التباين في مستوى القراءة إلى مدى كفاءة عمل الذاكرة العاملة لدى كل فئة. فحسب توضيح بادلي وهيتش Baddeley & Hitch تؤدي الدائرة اللفظية والتي هي جزء أساس من الذاكرة العاملة دوراً هاماً في تعلم المهارات الأساسيه التي تعتمد عليها القراءة الصامتة، مثل مهارة ترديد كلمات ليس لها معنى، ومهارة تعلم كلمات جديدة، وحجم حصيلة مفردات اللغة لدى الفرد [١، ص ص ٤٧ -٩٨]. ودعماً للافتراض السابق فقد وجد بعض الباحثين أن هناك درجة ارتباط مرتفعة بين مختلف قياسات الذاكرة العاملة السالفة الذكر ومهارات القراءة الصامتة لدى سليمي السمع. وحيث أن نشاط الدائرة اللفظية، والتي يفترض أن تؤدي دوراً هاماً في تمكن الفرد من القراءة، يعتمد على سلامة حاسة السمع؛ لذا فقد افترض بعض الباحثين أن الدائرة اللفظية قد تكون غير نشطة لدى المعاقين سمعيا؛ ويفترض أن يكون هذا هو السبب في انخفاض مستوى القدرات القرائية لديهم. ولاختبار هذه الفرضية قام الباحث في الدراسة الحالية باختبار الذاكرة العاملة لدى عينة من طلاب الصف السادس الابتدائي والصف الثالث المتوسط من المعاقين سمعياً وعينة مكافئة من سليمي السمع، مستخدماً عدداً من المثيرات البصرية، وذلك لاختبار ما إذا كان المعاقون سمعياً يستخدمون نفس استراتيجيات التذكر التي يستخدمها سليمو السمع، وكذلك لاختبار ما إذا

كانت الدائرة اللفظية، والتي هي جزء من الذاكرة العاملة، تؤدي دوراً نشطاً بالنسبة لتعلم مهارات القراءة الصامتة لدى المعاقين سمعياً مثل ما هو الحال لدى سليمي السمع. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط مرتفع بين درجات المفحوصين في اختبار القراءة الصامتة ودرجات اختبارات الذاكرة لكل من مجموعتي المعاقين سمعياً وسليمي السمع. وبالرغم من تفوق سليمي السمع في اختبارات الذاكرة بشكل عام، إلا أنه بالنظر إلى درجات اختبار الذاكرة العاملة بشكل خاص، لم تشر النتائج إلى وجود فروق تذكر بين درجات المعاقين سمعياً ودرجات سليمي السمع في هذا النوع من الاختبارات، الأمر الذي يرجح عدم وجود اختلافات في استراتيجيات الذاكرة العاملة بين المعاقين سمعياً وسليمي السمع. وقد قام الباحث بتفسير النتائج في ضوء طبيعة العينة التي أجريت عليها الدراسة وكذلك في ضوء ما أفادت به الدراسات السابقة من نتائج.

المقدمة

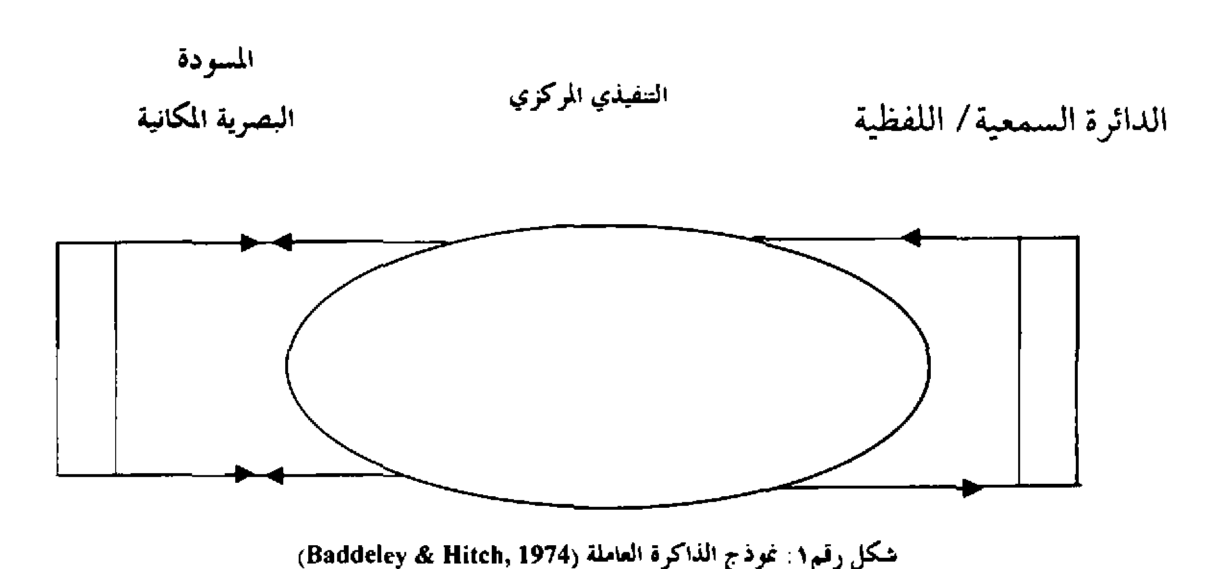
من المعروف بشكل واسع لدى المهتمين بتربية وتعليم المعاقين سمعياً انخفاض مستوى القدرات القرائية لدى هذه الفئة. فقد أشارت نتائج عدد من الدراسات التي استهدفت مقارنة مستوى القدرات القرائية بين المعاقين سمعياً والعاديين إلى أن مستوى القراءة لدى المعاقين سمعياً أقل منها لدى الطلاب غير المعاقين سمعياً [٢ ؛ ٣ ؛ ٤ ؛ ٥، ص ص ٧٠-٧١].

وقد عزا بعض الباحثين هذا التباين في مستوى القراءة بين ضعاف السمع وسليمي السمع إلى اختلاف العمليات العقلية/المعرفية الخاصة بمعالجة المعلومات الواردة في الذاكرة العاملة، التي يتم تنفيذها لدى كل مجموعة [٦ ؛ ٧].

الذاكرة العاملة والقراءة الصامتة

المقصود بالقراءة الصامتة، هي عملية التعرف على الرموز المكتوبة وفهمها، وربط عملية الفهم هذه بالخبرات السابقة لدى الفرد [٨، ص ٦٣ ؛ ٩، ص ٧ ؛ ١٠، ص ٢٢]. أما الذاكرة العاملة (Working Memory) فيقصد بها ما اقترحه بادلي وهيتش [١، ص ص

٤٧-٩٨] كبديل لمفهوم الذاكرة "قصيرة المدى" [١١ ، ص ص ٨٩ -١٩٥] من وجود نظام للذاكرة المباشرة للأحداث يعمل على دعم الأنشطة المعرفية المعقدة مثل التعلم والفهم والتفكير. وقد وجد هذا المفهوم للذاكرة العاملة اهتماماً من الباحثين في هذا المجال، وبالتالي أدى ذلك إلى تطوير نموذج متكامل لمكونات هذه الذاكرة ووظائفها [١٢ ، ص ص ٥٠-٢١٠ ؛ ١٣ ص ص ٧٠ -٩٥]. حسب توضيح بادلي [١٣ ، ص ص ٧٠-٩٥] لنموذج الذاكرة العاملة ، يحتوي النموذج على نظام رئيس للتحكم في الانتباه (شكل رقم١) يشرف على أعمال عدد من الأنظمة الفرعية الجانبية التي تخدم هذا النظام وينسقها.



شكل رقم١: نموذج الذاكرة العاملة (Baddeley & Hitch, 1974)

وقد أطلق بادلي على نظام التحكم هذا مسمى "التنفيذ المركزي" (Central Executive)، واختار بادلي التركيز على دراسة اثنتين من المنظومات الفرعية الخادمة للنظام وهما: الدائرة السمعية/اللفظية (Articulatory or Phonological Loop) والذي

يفترض أن تكون مسئولةً عن معالجة المعلومات التي تعتمد على التحدث (Speech-Based) ، والمنظومة الأخرى هي المسودة (البصرية-المكانية) (Visuo-Spatial Scratchpad) والذي يفترض أن تكون مسئولة عن معالجة الصور البصرية. وسوف نركز في هذا المقام على شرح مفهوم الدائرة السمعية/اللفظية (The Phonological Loop)، ذلك أن موضوع البحث الحالي يتركز حول دور هذه المنظومة الفرعية في تعلم القراءة لدى ضعاف السمع. ولمزيد من المعرفة عن المسودة البصرية -المكانية يمكن الرجوع إلى بادلي [١٣ ، ص ص ٧٠-٩٥].

لقد افترض بادلي أن الدائرة السمعية/اللفظية (The Phonological Loop) تتكون من جزئين:

أ - مخزن سمعي/لفظي (Phonological store) قادر على تخزين المعلومات الواردة التي تعتمد على التحدث.

ب - عملية تحكم لفظية (The Articulatory Control Process) تعتمد على الحديث الداخلي (Inner speech).

ويفترض أن يحتفظ المخزن الصوتي بالمعلومات البيئية السمعية الواردة لمدة تتراوح بين ١,٥-٢ ثانية ومن الممكن تمديد هذه المدة عن طريق المحافظة على المعلومات الواردة لفترة أطول في المخزن الصوتي/اللفظي وذلك من خلال قراءة الأثر (Trace reading) بواسطة عملية التحكم اللفظية (The Articulatory Control Process) التي تعيد تغذية المعلومات السمعية الواردة مرة أخرى إلى المخزن الصوتي/اللفظي. وهذه العملية هي المسئولة عما يعرف بالترديد الداخلي (Subvocal Rehearsal). كما تستطيع عملية التحكم اللفظية هذه، قراءة مواد مكتوبة وتحويلها إلى شفرة سمعية/لفظية وتسجيلها في المخزن

اللفظي (Phonological Store). بمعنى أن الدائرة اللفظية تؤدي الدور نفسه في معالجة المواد المقروءة أيضاً. إذاً سواء كانت المعلومات الواردة سمعية أم مقروءة فإن الدائرة السمعية تكون نشطة في كلتا الحالتين.

لقد افترض بادلي [١٣ ، ص ص ٧٠-٩٥] بأن وظيفة الدائرة اللفظية تتمثل في دعم نمو بعض الأنشطة المعرفية التي تؤدي إلى تنمية المهارات الأساسية لعملية الفهم القرائي، مثل تعلم كلمات جديدة وزيادة حجم الحصيلة اللغوية من المفردات. ويرى عدد من الباحثين [١٤ ؛ ١٥ ، ص ص ٩-٢٠٠] أن دور الدائرة اللفظية في تعلم المهارات الأساسية للفهم القرائي يتمثل في الاحتفاظ بالأشكال الصوتية للكلمات الجديدة في المخزن اللفظي لفترة مؤقتة ريثما يتم تخزين هذه الأشكال الصوتية داخل مخزن الذاكرة طويلة المدى. هذا يعني أن الدائرة اللفظية تؤدي دوراً هاماً في تعلم الكلمات الجديدة ويتمثل هذا الدور في التعامل مع الجانب الخاص بنطق الكلمة (articulary) وليس الجانب المتعلق بمعنى الكلمة (semantic).

الإعاقة السمعية والدائرة الصوتية

اختلفت آراء الباحثين حول أهمية الذاكرة العاملة في تعلم اللغة لدى المعاقين سمعياً. فبالرغم من وجود قصور في القدرة السمعية لدى المعاقين سمعيا، يرى بعض الباحثين أن عمليات الذاكرة العاملة تلعب دوراً هاماً في تعلم اللغة لدى هذه الفئة [١٦ ، ٦] بينما يرى فريق آخر بأن الذاكرة العاملة ليس لها دور يذكر في هذا المجال [١٧ ؛ ١٨].

لقد وجدت دينمان وآخرون [٦] في دراسة أجريت على مجموعة من الأطفال والراشدين ممن يعانون من اضطرابات سمعية وكذلك من العاديين، أن أداء ذوي الاضطرابات السمعية والعاديين في قياسات الذاكرة العاملة منبيء جيد بمستوى مهارات

القراءة. فقد استخدم الباحثون ثلاثة اختبارات لقياس الذاكرة العاملة هي اختبار سعة القراءة واختبار سعة الاستماع وكذلك اختبار سعة الأشكال البصرية، ووجدوا أن أداء أفراد العينة على جميع هذه الاختبارات كان مرتبطاً بأدائهم في اختبار القراءة في حين لم يكن هناك ارتباط بين درجة فقدان السمع وبين أداء المعاقين سمعياً في اختبار القراءة، وذلك على الرغم من أن هذه العينة قد شملت أفراداً تتراوح إعاقتهم السمعية بين فقدان سمع بسيط (Mild) إلى فقدان سمع شديد (Profound). إن نتائج هذه الدراسة تشير إلى أن العوامل المسئولة عن تعلم القراءة لدى العاديين هي نفسها المسئولة عن تعلم القراءة لدى المعاقين سمعياً.

وفي دراسة أجريت على عينة من الصم ممن يجيدون لغة الإشارة الأمريكية (American Sign Language) وجدت ويلسون وإموري [١٦] أن أفراد العينة قاموا بتحويل محتويات الصور القابلة للتسمية إلى شفرة سمعية وحفظها في الذاكرة، الأمر الذي يؤيد استخدام المعاقين سمعياً استراتيجيات معالجة معرفية للمعلومات في الذاكرة العاملة مماثلة لتلك التي يستخدمها سليمو السمع في معالجة المواد المقروءة.

إضافة إلى ما سبق، فقد قام عدد من الباحثين بدراسة ما إذا كان المعاقون سمعياً يعتمدون النظام الصوتي في معالجة الكلمات (لدى تعلم مفردات جديدة) كما يفعل سليمو السمع، أم أنهم يعتمدون على الشكل المرئي للكلمة (باستخدام حاسة البصر فقط). وقد أشارت النتائج إلى وجود تشابه في المعالجات الخاصة بكل من المعاقين سمعياً وسليمي السمع. فقد وجد كونراد [١٩، ص ص ٣٥-٤٢] أن بعض الأطفال الصم الذين تم تعليمهم باستخدام برامج شفهية[١]، كانوا يخلطون في الاستدعاء المباشر بين الأحرف المختلفة في الشكل والمتشابهة في النطق (مثل: v,c,d,g,b) تماماً كما يفعل الأطفال

---

(١) تعتمد على قراءة الشفاه.

العاديون، الأمر الذي يدل على أن هؤلاء الأطفال يستخدمون التشفير الصوتي في تخزين الكلمات. كما وجد دود وهيرملين [٢٠، ص ص ٤١٣ -٤١٧] أن المفحوصين الصم كانوا حساسين للتماثل الصوتي (bear/bare) كمنبه مساعد لاستدعاء الأزواج المرتبطة. وكان هذا هو نفس ما وجده ايضاً هيرملين وأوكونر [٢١] حيث وجدا أن المعاقين سمعياً قد استخدموا المنبهات المعتمدة على السجع في استدعاء الأزواج المرتبطة، كما يفعل العاديون من سليمي السمع.

وبالرغم من النتائج السابقة حول استخدام ضعاف السمع استراتيجيات عقلية/معرفية لمعالجة المعلومات الواردة لا تختلف عن استراتيجيات سليمي السمع، إلا أنه نظراً لانخفاض مستوى القدرة السمعية لدى المعاقين سمعياً، يرى بعض الباحثين بأن المعاقين سمعياً قد يعتمدون على استراتيجيات معرفية مختلفة عند تعلم اللغة [١٨ ؛ ١٧]. وحسب وجهة النظر الأخيرة، ونظراً لعدم قدرة المعاقين سمعياً على سماع الأصوات بوضوح، وبالتالي عدم استخدامهم الذاكرة السمعية، فإن النظام الدائري اللفظي المسئول عن تعلم اللغة لدى سليمي السمع يكون غير نشطٍ لدى المعاقين سمعياً [٢٢]. وعوضاً عن ذلك فإن المعاقين سمعياً يعتمدون على الشكل البصري فقط في تعلم الكلمات الجديدة، في حين أن سليمي السمع يستخدمون الشكل البصري إضافة إلى الشكل السمعي في تعلم الكلمات الجديدة. ويرى هذا الفريق أن هذا هو السبب في انخفاض مستوى المهارات القرائية لدى المعاقين سمعياً. ويدعم هذا الافتراض ما وجده والاس وكربالس [١٧] من أن الصم يرتكبون أخطاءً بصرية بدلاً من سمعية، كما يفعل سليمو السمع، عند استدعائهم مواد مكتوبة، الأمر الذي يشير إلى أن تركيز الصم يكون على الشكل المرئي للكلمة وليس على طريقة لفظها.

وفي سياق الجهود المبذولة لمحاولة كشف العلاقة بين الإعاقة السمعية والتمكن من القراءة السليمة، ركز عدد من الباحثين على دراسة العلاقة بين فقدان السمع والقدرات والمهارات المعرفية الأساسية التي يعتمد عليها تمكن الفرد من القراءة بشكل سليم، والتي، كما ذكر سالفاً، رأى بادلي وهيتش أنها تتأثر بسلامة الذاكرة العاملة وخاصة الدائرة اللفظية [٢٣ ؛ ٢٤، ص ص ١٧٠ -٢٥٠ ؛ ٢٥ ؛ ٢٦، ص ص ٢٧ -٨٠ ؛ ٢٧، ص ص ٢١٠ -٣١٥ ؛ ٢٨ ؛ ٢٩ ؛ ٣٠ ؛ ٣١] وفيما يلي استعراض لبعض هذه القدرات والمهارات، ومناقشة لما وجدته الدراسات حول العلاقة بينها وبين التمكن من القراءة بشكل سليم، ذلك أن الكثير من الدراسات قد تطرقت إلى اختبار هذه القدرات في سياق الجهود المبذولة لكشف طبيعة العلاقة بين القدرات القرائية والذاكرة العاملة.

من القدرات الأساسية التي لها تأثير مباشر على تمكن الفرد من القراءة هي حصيلة الفرد من مفردات اللغة، وسرعته في استدعاء المعاني المرتبطة بالكلمات المقروءة. فقد أشارت الدراسات التي أجريت على العاديين بأن هناك ارتباطات دالة إحصائياً بين تمكن الفرد من القراءة ومستوى أدائه في الاختبارات التي تقيس حصيلته من مفردات اللغة، وكذلك في الاختبارات التي تقيس سرعة استدعائه للمعاني المرتبطة بالكلمات [٢٣ ؛ ٢٤، ص ص ١٧٠ -٢٥٠ ؛ ٢٥]، ويرى بعض الباحثين أن انخفاض مستوى حجم حصيلة الفرد من مفردات اللغة قد عطل فهم تركيبات الجمل والتي تعتبر ركيزة أساس للفهم القرائي. وكذلك الحال بالنسبة لتأثير سرعة الفرد في استدعاء المعاني المرتبطة بالكلمات المقروءة في فهم النص المقروء.

وعند المقارنة بين المعاقين سمعياً وسليمي السمع في حجم حصيلة المفردات وسرعة استدعاء المعاني وجد أن سليمي السمع يتفوقون كثيراً على المعاقين سمعياً في هذه الجوانب [٢٦، ص ص ٢٧ -٨٠ ؛ ٢٧، ص ص ٢١٠ -٣١٥]. إضافة إلى ما سبق

فقد أجمع عدد كبير من الباحثين على أن المعاقين سمعياً يجدون صعوبات كبيرة في البحث عن الكلمات والمعاني مقارنة بسليمي السمع [٢٨ ؛ ٢٩ ؛ ٣٠ ؛ ٣١].

وقد اعتبر بعض الباحثين أن عمليات التنظيم الذهني لمفردات اللغة التي يجريها الفرد عند معالجة مواد مقروءة، من المهارات التي لها ارتباط وثيق بمدى تمكن الفرد من القراءة بشكل سليم [٣٢، ص ص ٢٧٩-٣٠٠]. وقام "كوه" وآخرون [٣٣] بإجراء اختبار مباشر لمهارات الصم في التنظيم الهرمي للمفاهيم اللغوية حيث تم اختبار الذاكرة لدى الصم وسليمي السمع عن طريق تقديم قوائم كلمات مترابطة ولكنها غير مصنفة في فئات منفصلة، فوجدوا ان استدعاء الكلمات كان أفضل لدى سليمي السمع منه لدى الصم. إضافة إلى ذلك فقد لوحظ تحسن في الأداء بازدياد عمر المفحوص لدى عينة سليمي السمع، وذلك على عكس عينة الصم الذين لم يتحسن أداؤهم بازدياد العمر. وقد عزا الباحثون تفوق سليمي السمع في التذكر إلى استخدامهم استراتيجية تصنيف الكلمات إلى فئات لتيسير عملية استدعائها فيما بعد. وبالطبع فإن هذه المهارة تعتمد بشكل رئيس على المعرفة العامة بالتصنيفات المختلفة للأشياء، وعلى القدرة على التعرف على أوجه التشابه والاختلاف بين المفاهيم المختلفة.

وفي السياق نفسه قام مارشارك وإيفرهارت [٣٤، ص ص ٦٣-٧٩] بمقارنة التنظيم العقلي والقدرة التصنيفية لدى كل من الصم وسليمي السمع عن طريق اختبار يقيس القدرة على استخدام المعلومات التصنيفية لدى مفحوصين تتراوح أعمارهم بين السابعة وسن دخول الكلية. وقد كان الاختبار عبارة عن لعبة تتكون من عشرين سؤالاً، وكان على المفحوص اختيار هدف من ٤٢ صورة من الممكن تنظيمها بناءً على أساس تصنيفي أو إدراكي أو وظيفي. وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى تفوق سليمي السمع على الصم في جميع الأعمار.

تشير الدراستان السابقتا الذكر [٣٣ ؛ ٣٤ ، ص ص ٦٣ - ٧٩] إلى أن طريقة تنظيم القاموس العقلي لدى الفرد تؤثر على أدائه في الاختبارات اللغوية واختبارات الذاكرة ، وأن هناك فروقاً في هذه الجوانب المعرفية بين المعاقين سمعياً وسليمي السمع.

بإلقاء نظرة عامة على الدراسات السابقة يتضح وجود اختلاف في النتائج التي تم التوصل إليها من قبل الباحثين حول مدى التشابه والاختلاف في الاستراتيجيات المعرفية التي يستخدمها كل من المعاقين سمعياً وسليمي السمع في تعلم اللغة. ففي حين أفاد البعض بوجود تشابه في الاستراتيجيات التي تستخدمها كل فئة ، أفاد آخرون بأن الاستراتيجيات التي استخدمها المعاقون سمعياً تختلف عن تلك التي يستخدمها سليمو السمع. كذلك فقد أفاد عدد من الباحثين إلى تفوق سليمي السمع على المعاقين سمعياً في بعض المهارات الأساسية التي يعتمد عليها تعلم اللغة مثل حجم الحصيلة اللغوية وسرعة استدعاء المعاني والتنظيم الذهني المعرفي.

وفي ضوء كل ما سبق بيانه فإن الهدف من الدراسة الحالية هو محاولة الكشف عن طبيعة العلاقة بين القدرات القرائية وقدرات الذاكرة العاملة لدى المعاقين سمعياً ، عن طريق محاولة تحديد ما إذا كان المعاقون سمعياً يستخدمون استراتيجيات الذاكرة العاملة نفسها التي يستخدمها سليمو السمع ، وبالذات تلك المتعلقة بتعلم الكلمات الجديدة وبتحديد أكبر هل يستخدم المعاقون سمعياً الشكل البصري فقط أم يستخدمون الشكل المسموع للكلمة أيضا ، لتخزينها في الذاكرة. ذلك أن الدراسات التي تطرقت لهذا الموضوع ما زالت محدودة ونتائجها متباينة ولم تصل إلى تصور واضح حول الموضوع وبالتالي فإنه توجد حاجة للمزيد من الدراسات في هذا المجال لتوضيح طبيعة العلاقة بين الإعاقة السمعية ومهارات القراءة لدى المعاقين سمعياً.

أهمية البحث

تتمثل أهمية هذا البحث فيما يمكن أن توفره نتائجه من إلقاء المزيد من الضوء على الاستراتيجيات المعرفية التي يستخدمها المعاقون سمعياً في تعلم الكلمات الجديدة، وبالتالي المساعدة في تحديد أسباب انخفاض مستوى القدرات القرائية لديهم، مما قد يساعد في نهاية المطاف على تلافي هذه الأسباب أو التقليل من تأثيرها عن طريق استخدام الطرق التي تتناسب وطبيعة القدرات الإدراكية والمعرفية لدى هذه الفئة.

في الدراسة الحالية قام الباحث أولاً، باختبار العلاقة بين نشاط الذاكرة العاملة والقدرات القرائية وذلك عن طريق معرفة ما إذا كان هناك ارتباط بين مستوى القدرات القرائية والذاكرة العاملة، باستخدام اختبارات الذاكرة المختلفة. كذلك قام الباحث باختبار السؤال الرئيس لهذا البحث وهو معرفة ما إذا كان المعاقون سمعياً يستخدمون المنبهات السمعية/اللفظية في تخزين واستدعاء المثيرات المصورة، أم أنهم يركزون على الشكل البصري لهذه المثيرات فقط، عند تخزينها في الذاكرة. ذلك أنه إذا كان الافتراض الأول هو الصحيح، فسوف تشير النتائج إلى أن استدعاء الأزواج المتوافقة في القافية (أزواج السجع- مثل كتاب/سحاب) سيكون أفضل من استدعاء الأزواج التي لا توجد بينها أي رابطة لا في المعنى ولا في النطق (الأزواج غير المرتبطة، مثل: مكتب/إبريق). حيث إن الرابطة الوحيدة بين أزواج كلمات السجع هو اشتراكها في القافية فقط. أما إذا كان المعاقون سمعياً يعتمدون في تذكرهم على شكل الكلمات فقط بدون ترديدها داخل أذهانهم، فلن يكون هناك فرق بين تذكر أزواج السجع والأزواج غير المرتبطة.

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى معرفة ما إذا كان المعاقون سمعياً يستخدمون نفس الاستراتيجيات المعرفية التي يستخدمها العاديون في معالجة المواد المقروءة أم يستخدمون استراتيجيات مختلفة، وذلك من خلال:

١ - اختبار العلاقة بين القدرات القرائية وقياسات الذاكرة العاملة.

٢ - الوقوف على طبيعة الاختلاف بين المعاقين سمعياً وسليمي السمع في المعالجات المعرفية المتعلقة بالقراءة والعمليات المرتبطة بها.

فرضيات البحث

١ - يوجد ارتباط دال إحصائياً بين درجات اختبار القراءة ودرجات اختبارات الذاكرة، لدى كل من عينة ضعاف السمع وعينة سليمي السمع لجميع الصفوف الدراسية.

٢ - توجد فروق دالة إحصائياً بين عينتي ضعاف السمع وسليمي السمع في درجات اختبارات الذاكرة.

٣ - توجد فروق دالة إحصائياً بين درجات اختبار المثيرات المرتبطة ودرجات اختبار مثيرات السجع لدى عينة ضعاف السمع.

٤ - لا توجد فروق دالة إحصائياً بين درجات اختبار المثيرات المرتبطة ودرجات اختبار مثيرات السجع لدى عينة سليمي السمع.

المنهج وإجراءات الدراسة

استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي الذي يقوم على وصف الظاهرة واختبار مدى ارتباطها ببعض المتغيرات الأخرى، عند اختبار القدرات القرائية وكشف

مدى ارتباطها بقدرات الذاكرة. كذلك استخدم الباحث المنهج التجريبي الذي يعتمد على معالجة عدد من المتغيرات وملاحظة تأثير هذه المعالجة في أداء المفحوصين عند تقديم أزواج مثيرات تختلف طبيعة الارتباطات بينها وملاحظة تأثير ذلك في النتائج.

التعريفات الإجرائية

الإعاقة السمعية: وتشير في هذه الدراسة إلى ضعف السمع وهو كما يعرفه حافظ [٣٥] بأنه "عدم القدرة على السمع بوضوح في الظروف التي يسمع فيها الشخص العادي..." وتتراوح درجات ضعف السمع بين خفيف (mild loss)، وهو فقدان ما بين ٤٠ -٥٠ ديسيبل، وفقدان شديد جداً (profound loss)، وهو فقدان فوق ٩٠ ديسيبل. وبالنسبة لعينة الدراسة الحالية فإن مفهوم ضعف السمع يشير إلى فقدان ما بين ٥٥ -٩٠ ديسيبل من شدة الصوت، حيث يدخل ذلك ضمن ما يعرف بالإعاقة المتوسطة والشديدة [٣٥]. وحيث إن ضعف السمع يقع تحت فئة الإعاقات السمعية، فقد استخدم مصطلح الإعاقة السمعية للإشارة إلى ضعف السمع في هذا البحث.

القدرات القرائية

وتستخدم كمرادف لمفهوم مهارات القراءة، وهي عملية التعرف على الرموز المكتوبة وفهمها، وربط الفهم بالخبرات السابقة لدى الفرد [٨، ص ٦٣؛ ٩، ص ٧؛ ١٠، ص ٢٢]. وتشير القدرات القرائية في هذه الدراسة إلى مستوى فهم الطالب لمحتوى اختبار القراءة المستخدم في هذه الدراسة وقدرته على الإجابة عن الأسئلة التي يشملها كل جزء من الاختبار، كما تعكسه الدرجة التي حصل عليها في كل جزء من أجزاء الاختبار.

إجراءات الدراسة

عينة البحث

تكونت عينة المعاقين سمعياً من ٦٢ طالباً من طلاب معاهد الأمل الابتدائية والمتوسطة بالرياض، تراوحت أعمارهم بين ١١-٢٠ عاماً، بمتوسط ١٥,٣٥ عاماً، حيث تكونت من ٣٢ طالباً من طلاب الصف السادس الابتدائي، و٣٠ طالباً من طلاب الصف الثالث متوسط. إن وجود مدى عمري واسع بين أفراد العينة (١١-٢٠) قد يوحي بوجود درجة عالية من التباين في القدرات المتعلقة بمتغيرات الدراسة بين المفحوصين إلا أن وجود أفراد العينة في نفس المستوى الدراسي لا يدعم هذا الافتراض بل يشير إلى وجود درجة معينة من التقارب بين أفراد العينة بالنسبة للقدرات المعرفية التي تهدف هذه الدراسة لمعالجتها. إضافة إلى ذلك فإن وجود فروق كبيرة بين أعمار طلاب الصف الواحد يعتبر من الأمور المألوفة في معاهد الصم، وعادة ما يكون نتيجة تأخر بعض الطلاب في دخول المدرسة. كانت درجة الإعاقة السمعية للمفحوصين تتراوح بين متوسطة إلى شديدة، بناء على واقع ملفاتهم بالمعهد وحسب الاختبارات التي أجريت لهم عند بدء تحصيلهم الدراسي بالمعهد. ويجدر التوضيح هنا إلى أنه بالرغم من أن بعض الباحثين يؤكدون على وجود اختلافات معرفية بين المعاقين سمعياً عائدة إلى اختلاف درجة الإعاقة [٣٦]، إلا أن بالنسبة لقدرات القراءة والذاكرة والتي هي محور هذا البحث أشارت دراسات سابقة إلى عدم وجود ارتباط بينها وبين درجة الإعاقة السمعية [٦]. كانت نسبة كبيرة من عينة ضعاف السمع تستخدم معينات سمعية من وقت لآخر، إلا أنهم، وحسب إفادات معلميهم، كانوا في معظم الأحيان يتجنبون استخدام المعينات السمعية نظراً لما تسببه لهم من تشويش وإزعاج ولكونها تعيقهم عن الحركة. لهذا السبب وكذلك لصعوبة معرفة

طول مدة استخدام المعينات السمعية لكل مفحوص، لم يجد الباحث سبباً قوياً يدعو لضبط هذا المتغير خلال إجراء الدراسة.

أما عينة سليمي السمع فقد تكونت من ٥٩ طالباً تم سحبهم بطريقة عشوائية من مدارس تمثل مناطق مختلفة بمدينة الرياض. وقد تراوحت أعمارهم بين ١١ -١٨ عاماً، بمتوسط ١٣,٩٣ عاماً. شملت هذه المجموعة ٢٩ طالباً من الصف السادس الابتدائي و٣٠ طالباً من الصف الثالث المتوسط.

أدوات الدراسة

مثيرات الذاكرة

تم استخدام مثيرات بصرية، طبعت على بطاقات بيضاء مقاس ١٥سم x ١٠سم، تمثل صوراً لأشياء مألوفة من الحياة اليومية، مثل طاولة، سكين، شجرة، قط، إلخ، حيث تم تجهيز أعداد كبيرة من هذه الصور باستخدام أحد برامج الحاسب الخاصة بذلك (Cliparts)، وعرضت على بعض الأساتذة والمرشدين الطلابيين بمعاهد الأمل للصم لاختيار ما يعتقدون أنه سيكون مألوفا منها لدى الطلاب. بعد ذلك تم عرض تلك المثيرات على مجموعة مكونة من ١٠ طلاب من الصف الثالث الابتدائي و١٠ آخرين من طلاب الصف الثالث المتوسط، جميعهم من المعاقين سمعياً. وطلب من كل منهم كتابة اسم المثير المطبوع على البطاقة. ثم بعد ذلك تم اختيار البطاقات التي تم اختيار الإسم نفسه لها من قبل جميع المفحوصين، وتم تكوين أزواج منها تتشابه أسماؤها في القافية، لتطبيقها على أفراد العينة الرئيسة، مثل "شجرة – بقرة" أو كوب – ثوب" أو "خشب – كتب". كان الهدف من الإجراءات السابقة هو اختيار مثيرات بصرية مألوفة ومتفق على

تسميتها من قبل أفراد العينة ، لأن إحدى فرضيات الدراسة تقتضي استخدام أسماء محدد للمثيرات المستخدمة ، للتأكد من تشابه القافية بين أزواج المثيرات.

أنواع المثيرات: استخدم الباحث ثلاثة أنواع من المثيرات ، وكان هناك ٦ أزواج من كل نوع خاصة بمرحلة التدريب و١٥ زوج خاصة بالمرحلة الرئيسة للدراسة ، وكانت كالتالي :

أزواج السجع : وهي مجموعة من الأزواج التي يتألف كل زوج منها من بطاقتين تحتوي كل منهما على صورة لمثير يتسق اسمه في القافية مع اسم المثير الذي تحتويه البطاقة الأخرى ، وليس هناك ارتباط في المعنى أو الدلالة بين المثيرين اللذين تمثلهما الصور ، كأن تكون البطاقة الأولى تحتوي على صورة "كتاب" وتحتوي البطاقة الأخرى على صورة "سحاب".

أزواج المثيرات المرتبطة في المعنى : وهي مجموعة من الأزواج التي يتألف كل زوج منها من بطاقتين تحتوي كل منهما على صورة لمثير يرتبط اسمه أو شكله في المعنى أو الدلالة مع اسم المثير الذي تحتويه البطاقة الأخرى ، وليس هناك اتساق في النطق أو القافية بين اسمي المثيرين اللذين تمثلهما الصور ، مثل أن تكون البطاقة الأولى تحتوي على صورة "ماء" وتحتوي البطاقة الأخرى على صورة "كأس".

أزواج المثيرات غير المرتبطة : وهي مجموعة من الأزواج التي يتألف كل زوج منها من بطاقتين تحتوي كل منهما على صورة لمثير لا يرتبط اسمه أو شكله لا في المعنى ولا في الدلالة ولا في القافية مع اسم المثير الذي تحتويه البطاقة الأخرى ، مثل أن تكون البطاقة الأولى تحتوي على صورة "باب" وتحتوي البطاقة الأخرى على صورة "تفاحة".

اختبار القراءة الصامتة

استخدم الباحث اختبار القراءة الصامتة (نموذج أ) من إعداد متعب الزهراني [٣٧، ص ص ١-١٨٩] والذي تم بناؤه على عينة من طلاب المستويات العليا للمرحلة الابتدائية من سليمي السمع وكانت درجات صدقه وثباته مرتفعة. وقد قام ثابت [٢] بإجراء بعض التعديلات على بعض العبارات والرسوم المستخدمة في الاختبار ليكون أكثر وضوحاً ومناسبة للمعاقين سمعياً. وقد أفاد ثابت [٢] بأن الخصائص السيكومترية للاختبار بعد التعديل كانت جيدة عند تطبيقه على عينة من المعاقين سمعياً، حيث كان صدق الارتباط بمحك (مستوى التحصيل الدراسي) وكذلك صدق المفهوم (الفروق بين الصفوف الدراسية المختلفة) للاختبار مرتفعين. وكذلك فقد كان ثبات الاختبار، باستخدام طريقة التجزئة النصفية، مرتفعاً. ويحتوي الاختبار على ٣٥ بنداً تمثل ست مهارات للقراءة الصامتة، وهي كالتالي:

التعرف على الكلمة.

التعرف على المترادفات.

التعرف على المتضادات.

التعرف على الجملة.

فهم الجملة المجردة.

فهم النصوص.

المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة

تم استخدام معامل بيرسون للارتباط وكذلك اختبار "ت" لمعرفة دلالات الفروق بين المتوسطات، وقد تمت الإشارة إلى ذلك عند شرح النتائج وعلى الرسوم البيانية والجداول.

إجراءات سابقة للتجربة

كان الهدف من هذا الإجراء هو تهيئة المفحوص للتجربة بالتأكد أولاً من فهمه الواضح لأهداف التجربة والمهام المطلوبة منه إنجازها خلال التجربة. بدأت هذه الإجراءات بالترحيب بالمفحوص وتعريفه بأن الهدف من التجربة هو قياس قوة الذاكرة لديه وحثه على بذل الجهد لتذكر المثيرات التي ستعرض عليه، مع تجنب إعطاء أية إشارة قد تساعد المفحوص على فهم العلاقة التي تربط بين زوجي المثيرات. بدأ الفاحص بعد ذلك بتدريب المفحوص على إجراءات التجربة، وبعد التأكد من فهمه للإجراءات المطلوبة واتباعه للتعليمات بدقه قام الفاحص بالبدء في إجراءات التجربة الفعلية.

التدريب على إجراءات التجربة

تعليمات للمفحوص: سوف أعرض عليك في كل مرة زوجين من البطاقات في كل بطاقة صورة، وبعد أن أنتهي من عرض جميع البطاقات سوف أريك البطاقة التي تحتوي على إحدى الصور والمطلوب منك تذكر بطاقة الصورة الأخرى التي كانت معها في السابق.

يقوم الفاحص خلال كل محاولة بعرض ستة أزواج من البطاقات على المفحوص، كل زوجين على حده لمدة خمس ثوانٍ، ثم يتم سحب إحدى البطاقتين من كل زوجين، وتخلط البطاقات المسحوبة مع بعضها البعض بشكل عشوائي، ثم يطلب بعد ذلك من المفحوص أن يعيد المزاوجة بين البطاقات كما كانت خلال العرض.

اذا أتم المفحوص محاولتين بنجاح يوقف التدريب وتبدأ إجراءات التجربة الفعلية.

إجراء التجربة

خلال التجربة الفعلية قام الفاحص بعرض ١٥ زوجاً من البطاقات في كل محاولة، وقد تم تقديم كل زوجين على حدة. بعد الانتهاء من عرض جميع البطاقات قام الفاحص بسحب إحدى البطاقتين من كل زوجين وترك البطاقة الأخرى معروضة على الطاولة. بعد الانتهاء من عرض جميع أزواج البطاقات قام الفاحص بجمع البطاقات المسحوبه وخلطها مع خمسة عشرة بطاقة جديدة تحتوي على صور مختلفة عن تلك التي احتوتها البطاقات التي تم عرضها على المفحوص (وذلك كنوع من المشتتات). قام الفاحص بعد ذلك بعرض كل منها على حدة لمدة خمس ثوانٍ طالباً من المفحوص إعادة وضع بطاقتي كل زوجين مع بعضهما كما كانتا خلال العرض. يقوم الباحث خلال كل محاولة باحتساب عدد الاستجابات الصحيحة للمفحوص خلال كل محاولة مع احتساب خطأ في حالة عدم الاستجابة.

يبدأ الباحث بنوع بطاقات مختلف مع كل مفحوص (بحسب طريقة المربع اللاتيني) كالتالي:

سجع- مرتبطة - غير مرتبطة/ مرتبطة - غير مرتبطة - سجع / غير مرتبطة - سجع - مرتبطة ... وهكذا حتى يتم إجراء الاختبار على جميع المفحوصين. وقد تم اختبار كل مفحوص على حدة. تم تطبيق اختبارات الذاكرة بشكل فردي لجميع المفحوصين بالاستعانة بالمرشدين الطلابيين، الأخصائيين النفسيين ومعلمي مواد اللغة العربية.

في اليوم التالي لتطبيق اختبارات الذاكرة تم تطبيق اختبار القراءة على المفحوصين أنفسهم أيضاً بالاستعانة بالمرشدين الطلابيين، الأخصائيين النفسيين ومعلمي مواد اللغة العربية. أما بالنسبة للطلاب سليمي السمع، فقد تم تطبيق اختبار القراءة بشكل جماعيّ، بوضع (١٠) طلاب أو أقل في فصل دراسي واحد وإعطائهم فكرة عن الاختبار

والمطلوب منهم عمله للإجابة عن أسئلته ، وبعد التأكد من فهم الطلاب التعليمات طلب منهم الشخص الذي يقوم بتطبيق الاختبار البدء في الإجابة ، وقام بملاحظتهم بشكل فردي للتأكد من تقيدهم بالتعليمات وفهمهم ما هو مطلوب. ثم بعد أن انتهى جميع الطلاب من الإجابة عن أسئلة الاختبار قام المشرف على تطبيقه بجمع الأوراق.

جميع الاختبارات التي طبقت على ضعيفي السمع تمت بشكل فردي ، بشرح التعليمات للطالب بالطريقة التي يفهمها (باستخدام لغة الإشارة أو قراءة الشفاه) ، وبعد التأكد من فهم الطالب ما هو مطلوب ، طلب منه المطبق البدء في الإجابة وقام بملاحظته حتى الانتهاء من إجابة جميع أسئلة الاختبار.

نتائج البحث

أشارت النتائج إلى وجود ارتباط دال إحصائياً بين درجات المفحوصين في اختبار القراءة وأداءهم في جميع اختبارات الذاكرة بالنسبة للعينة الكلية كما يظهر في جدول رقم (١) وكذلك بالنسبة لعينة المعاقين سمعياً عندما تم تحليل نتائجها على حده ، باستثناء درجات المفحوصين على اختبار الأزواج غير المرتبطة حيث لم يبلغ الارتباط بين درجات المفحوصين في اختبار القراءة ودرجاتهم على اختبار المثيرات غير المرتبطة مستوى الدلالة الإحصائية (جدول رقم ٢). هذه النتيجة تشير إلى أن الفرض الأول يلقى التأييد.

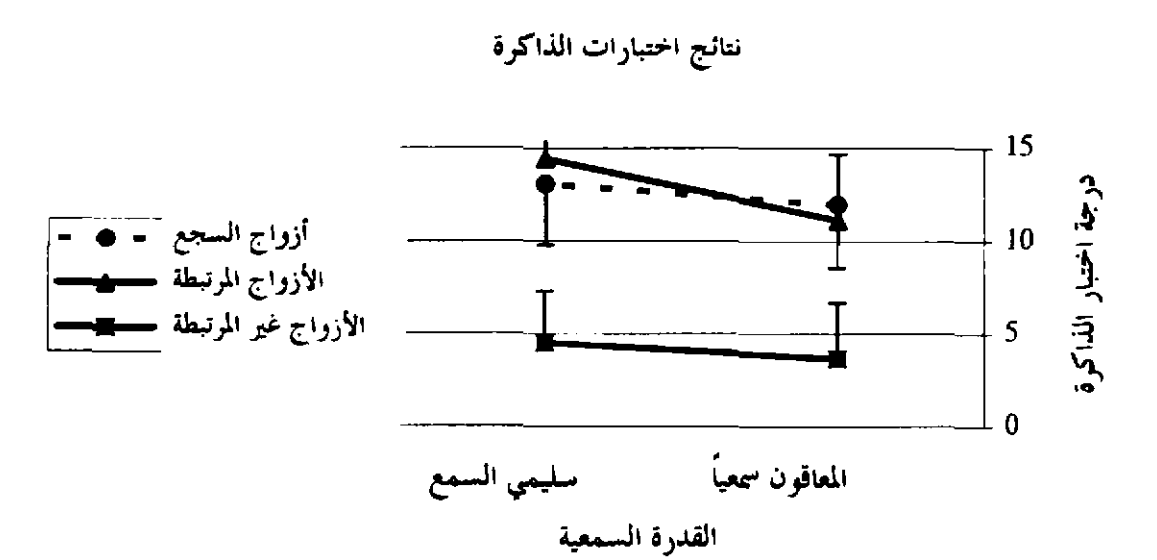
جدول رقم (١) نتائج اختبار الارتباط (معامل بيرسون) بين درجات المفحوصين في اختبار القراءة ودرجاتهم في اختبارات الذاكرة، للعينة الكلية (المعاقون سمعياً وسليمو السمع).

اختبار الذاكرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
أزواج السجع	٠,٣	٠,٠١
الأزواج المرتبطة	٠,٦٢	٠,٠١
الأزواج غير المرتبطة	٠,٢٢	٠,٠٥

جدول رقم (٢). نتائج اختبار الارتباط (معامل بيرسون) بين درجات المفحوصين في اختبار القراءة ودرجاتهم في اختبارات الذاكرة، لعينة المعاقين سمعياً فقط.

اختبار الذاكرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
أزواج السجع	٠,٣٧	٠,٠١
الأزواج المرتبطة	٠,٥٠	٠,٠١
الأزواج غير المرتبطة	٠,١٩	غير دالة

إن وجود ارتباط بين درجات اختبارات الذاكرة، وخاصة اختباري مثيرات السجع والمثيرات المرتبطة، ودرجات اختبار القراءة يؤكد ما كشفت عنه الدراسات السابقة من وجود علاقة وثيقة بين قدرات الذاكرة والقدرات القرائية، إضافة إلى أن ظهور هذا الارتباط في نتائج كل من عينة المعاقين سمعياً وسليمي السمع قد يعتبر مؤشراً على عدم وجود فرق في الاستراتيجيات المعرفية التي تستخدمها كل فئة في التذكر.



شكل رقم (٢). نتائج اختبارات الذاكرة لكل من فئتي ضعاف السمع وسليمي السمع لجميع الصفوف الدراسية.

يتضح من النتائج المعروضة في شكل رقم (٢) أن أداء المفحوصين في اختبارات أزواج السجع والأزواج المرتبطة كان أفضل من أدائهم في اختبار الأزواج غير المرتبطة. وهذا ينطبق على كل من المعاقين سمعياً وسليمي السمع. الأمر الذي يشير إلى أن أفراد كلتا المجموعتين كانوا يستخلمون منبه المعنى والمنبهات السمعية كعوامل مساعدة في عملية التذكر.

كذلك فقد أشارت النتائج إلى صحة الفرض الثاني للدراسة حيث اتضح أنه عند المقارنة بين أداء ضعاف السمع وسليمي السمع في اختبارات الذاكرة المختلفة ، فقد أظهر اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطين بأن هناك فرقاً دالاً إحصائياً في اختبار الأزواج المرتبطة. وقد ظهر هذا

الفرق في نتائج كل من طلاب الصف السادس الابتدائي وطلاب الصف الثالث المتوسط كما يظهر في الجدول رقم (٣).

جدول رقم (٣). نتائج اختبارات "ت" لدلالة الفروق بين متوسط أداء ضعاف السمع وسليمي السمع على اختبار قوائم الأزواج المرتبطة.

الصف	ضعيفي السمع		سليمي السمع		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
السادس الابتدائي	١٠,٢٢	٣,٨٣	١٣,٨٦	١,٩	٤,٧٨	٠,٠١
الثالث المتوسط	١٢,٠٧	٣,١٢	١٤,٩٣	٠,٢٥	٥,٠٢	٠,٠١

إن وجود هذا الفرق بين ضعاف السمع وسليمي السمع بشكل متكرر لدى كل من طلاب الصف السادس الابتدائي وطلاب الصف الثالث المتوسط لصالح سليمي السمع ، يشير إلى أن القدرات السمعية قد يكون لها دور في القدرة على التذكر.

كما يبدو في الجدول رقم (٤) فقد أظهرت نتائج اختبارات "ت" أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين درجات طلاب الصف السادس الابتدائي وطلاب الصف الثالث المتوسط في جميع اختبارات الذاكرة لأفراد عينة ضعاف السمع.

جدول رقم (٤). نتائج اختبار "ت" للفروق بين طلاب الصف السادس الابتدائي والصف الثالث المتوسط لأفراد عينة ضعاف السمع.

نوع المثير	السادس الابتدائي		الثالث المتوسط		
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"*
مثيرات السجع	١١,١	٣,٨٤	١٣,٩	١,٩٩	٥,٠٤
المثيرات المرتبطة	١١,٩٥	٣,٥٥	١٣,٥	٢,٦٣	٢,٧٣
المثيرات غير المرتبطة	٣,٠٦	٢,٦٦	٥,١	٢,٨٥	٣,٩٩

* جميع قيم "ت" دالة عند مستوى ٠,٠١

إن وجود هذه الفروق بين طلاب الصف السادس الابتدائي وطلاب الصف الثالث المتوسط يعتبر مؤشراً على تحسن قدرات الذاكرة مع التقدم في المستويات الدراسية.

كذلك فقد أظهرت النتائج وجود ارتباطات دالة إحصائياً بين جميع اختبارات الذاكرة بالنسبة لنتائج العينة الكلية للدراسة كما في الجدول رقم (٥)، مما يعني أن قدرة الفرد العالية على التذكر ستظهر في جميع اختبارات الذاكرة بغض النظر عن طبيعة الاختبار، والعكس أيضاً صحيح بالنسبة لقدرات الذاكرة المتدنية. ويعتبر ذلك مؤشراً على أنه بالرغم من تأثير نوع أزواج المثيرات المستخدمة في الدراسة، وكذلك تأثير سلامة حاسة السمع على القدرة على التذكر، إلا أن وجود هذه الفروق الفردية في الذاكرة بين المفحوصين قد يعتبر دليلاً على أن هناك عوامل أخرى لها تأثير على قدرات الذاكرة.

جدول رقم (٥). نتائج اختبار الارتباط (معامل بيرسون) بين درجات اختبارات الذاكرة المختلفة.

اختبار الذاكرة	الأزواج المرتبطة	الأزواج غير المرتبطة
أزواج السجع	٠,٤٦	٠,٤٤
الأزواج المرتبطة		٠,٣٨

جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ .

مناقشة نتائج البحث

إن ما أظهرته النتائج من عدم وجود فروق بين نتائج اختبارات مثيرات السجع ونتائج اختبارات المثيرات المرتبطة لدى عينة ضعاف السمع يعد دليلاً على استخدام ضعاف السمع للمنبهات السمعية للمساعدة في تذكر أزواج المثيرات. وبذلك تعتبر هذه النتائج مشابهة لنتائج عينة سليمي السمع ، والتي كانت تسير في الاتجاه نفسه. وتعد هذه النتائج دليلاً إضافياً على أن الاستراتيجيات المعرفية التي يستخدمها ضعاف السمع ربما تكون هي نفسها المستخدمة من قبل سليمي السمع. يؤيد هذا التصور ما وجدته دراسات سابقة من وجود مؤشرات على أن ضعاف السمع يستخدمون الجوانب الصوتية في معالجة المثيرات البصرية [٢٠ ؛ ٦ ؛ ١٦]. ففي دراسة أجريت على عينة من الصم ممن يجيدون لغة الإشارة الأمريكية وجدت كل من ولسون وإموري [١٦] أن أفراد العينة أستطاعوا تحويل محتويات الصور القابلة للتسمية إلى شفرة سمعية وتمكنوا من المحافظة عليها في الذاكرة. وتتفق هذه النتائج كذلك مع ما وجده كونراد [١٩ ، ص ص ٣٥-٤٢] من أن بعض الأطفال الصم الذين تم تعليمهم باستخدام برامج شفهية ، كانوا يخلطون في الاستدعاء المباشر بين الأحرف المختلفة في الشكل والمتشابهة في النطق (مثل : v,c,d,g,b) تماماً كما يفعل الأطفال العاديون. ويؤيد ذلك أيضاً ما وجده كل من دود وهيرملين [٢٠] من أن المفحوصين الصم كانوا حساسين للتماثل الصوتي (bear/bare) كمنبه مساعد لاستدعاء

الأزواج المرتبطة. بالنظر إلى نتائج الدراسات المذكورة وما كشفته نتائج الدراسة الحالية يتضح أن هناك عوامل مشتركة بين المعاقين وسليمي السمع لها دور هام في تعلم القراءة.

وعلى أية حال فإن ما كشفت عنه نتائج الدراسة الحالية من وجود فروق دالة إحصائياً بين ضعاف السمع وسليمي السمع في نتائج اختبار المثيرات المرتبطة يدل على أن قدرات الذاكرة، وخاصة تلك المتعلقة باستخدام الدلالات المعنوية، أفضل حالاً لدى سليمي السمع. ولا شك أن القدرة على الاستفادة من المنبهات المعنوية في حفظ وتذكر المثيرات المرتبطة التي تم استخدامها في الدراسة الحالية، قد تكون مرتبطة بالتنظيم الذهني للمفاهيم وتصنيفاتها المختلفة في الذاكرة، ومعرفة أوجه الشبه والاختلاف بين تلك التصنيفات. فعلى سبيل المثال، حتى يستطيع المفحوص الاستفادة من الارتباط في المعنى بين زوجي المثيرات التي عرضت عليه في عملية التذكر، يفترض أن تكون لديه معرفة مسبقة بالفئات العامة والفرعية التي ينتمي إليها كل من زوجي المثيرات، حتى يتمكن من اكتشاف العلاقة التي تربط بين الفئات التي تنتمي إليها هذه المثيرات، ويستخدمها كمنبه مساعد في عملية التذكر. وينسجم مع هذا التفسير ما اقترحه بعض الباحثين [٣٣؛ ٣٤] من وجود علاقة بين مهارات التنظيم الهرمي للمفاهيم اللغوية والقدرة على استدعاء أزواج كلمات مترابطة. فقد قام كوه وآخرون [٣٣] باختبار التنظيم العقلي والقدرة التصنيفية لدى كل من الصم وسليمي السمع باستخدام قوائم كلمات مترابطة ولكنها غير مصنفة في فئات منفصلة. وقد وجد الباحثون ان استدعاء الكلمات كان أفضل لدى سليمي السمع منه لدى الصم. وقد عزا الباحثون تفوق سليمي السمع في التذكر إلى استخدامهم استراتيجية تصنيف الكلمات في فئات لتيسير عملية استدعائها فيما بعد. كذلك فقد قام مارشارك و إيفرهارت [٣٤] باختبار مفحوصين تتراوح أعمارهم بين السابعة وسن دخول الكلية من الصم وسليمي السمع مستخدمين اختباراً هو عبارة عن

لعبة تتكون من عشرين سؤالاً ، وكان على المفحوص اختيار هدف من ٤٢ صورة من الممكن تنظيمها بناءً على أساس تصنيفي أو إدراكي أو وظيفي. وكان الهدف من هذا الاختبار هو مقارنة التنظيم العقلي والقدرة التصنيفية لدى كل من المعاقين سمعياً وسليمي السمع. وقد أفادت نتيجة الاختبار بتفوق سليمي السمع على المعاقين سمعياً في هذه الجوانب.

بناءً على المناقشة السابقة يتضح أن هناك بعض الاختلاف في المهارات المعرفية بين المعاقين سمعياً وسليمي السمع. ويتمثل هذا الاختلاف في جوانب التنظيم الذهني والقدرة التصنيفية لدى كل فئة. وعلى العموم فمن المبكر معرفة هذا الاختلاف هل هو كمي يتمثل في الدرجة التي تتوفر بها هذه القدرات لدى كل فئة ، أم أنه اختلاف نوعي يتمثل في طبيعة العمليات المعرفية التي يتم تنفيذها. على أية حال فهناك ما يؤيد كلا التفسيرين للنتائج. وبالنظر إلى نتائج الدراسة الحالية ، فقد أشارت إلى تفوق طلاب الصف الثالث المتوسط على طلاب الصف السادس الابتدائي في اختبار الأزواج المرتبطة ، وهذا يدل على أن الاستراتيجيات المعرفية المستخدمة في تذكر هذا النوع من المثيرات تتطور مع نمو الفرد ، الأمر الذي يعتبر مؤشراً على أن الاختلاف بين المعاقين سمعياً وبين سليمي السمع في هذه القدرات قد يكون اختلافاً في الدرجة وليس في النوع ، ويوجد بكميات متفاوتة لدى كل فئة من المفحوصين.

في المقابل فإن ما وجده "كوه" وآخرون [٣٣] من اختلاف في نمو هذه القدرات المعرفية بين المعاقين سمعياً وسليمي السمع يؤيد وجود اختلاف نوعي بين الفئتين في هذا الجانب. فقد أشارت نتائج تلك الدراسة إلى أنه بالرغم من أن نتائج عينة سليمي السمع قد أظهرت أن التنظيم الذهني والقدرة التصنيفية تتحسن بازدياد العمر ، إلا أن نتائج عينة المعاقين سمعياً أظهرت عكس ذلك حيث لم تشر إلى أي تحسن بازدياد عمر المفحوص.

وقد يجد هذا الاستنتاج دعماً من الدراسات التي أشارت إلى وجود قصور كبير في قدرات التفكير التجريدي لدى فئة المعاقين سمعياً [٣٨؛ ٣٩؛ ٤٠]. و تتمثل بعض أوجه التفكير التجريدي في القدرة على اكتشاف جوانب التشابه والاختلاف بين المفاهيم المختلفة، ولا شك أن ذلك يصب في صميم عملية التنظيم الذهني والقدرة التصنيفية. على أية حال فإن الأدلة التي تدعم أياً من وجهتي النظر تعتبر غير حاسمة ومازال الوقت مبكراً لحسم هذا الموضوع الذي يتطلب إجراء المزيد من الدراسات.

وباستثناء الاختلاف بين المعاقين سمعياً وسليمي السمع في نتائج اختبار المثيرات المرتبطة والتي تم اعتباره مؤشراً على اختلاف في التنظيم الذهني والقدرة التصنيفية بين الفئتين، لم تشر نتائج الدراسة الحالية إلى وجود اختلاف في استراتيجيات التفكير بين المعاقين سمعياً وسليمي السمع.

بناء على ذلك فإن البرامج المستخدمه لتنمية القدرات القرائية لدى سليمي السمع يفترض كذلك أن تؤدي إلى نتائج إيجابية لو استخدمت للهدف نفسه مع المعاقين سمعياً.

التوصيات

١ - المعاقين سمعياً وسليمي السمع، فإن الباحث يوصي بضرورة تركيز الجهود التعليمية الخاصة بالمعاقين سمعياً على تدريبهم على معرفة الفئات التصنيفية للمثيرات التي يتم تعلمها واستخدام هذه التصنيفات في التعامل مع المثيرات اللفظية المختلفة، كوسيلة لتنمية وتحسين القدرات القرائية لدى المعاقين سمعياً.

٢ - نظراً لما أشارت إليه نتائج الدراسات السابقة، وكذلك الدراسة الحالية، من وجود ارتباط بين حصيلة الفرد من مفردات اللغة وقدرته على القراءة يرى الباحث أهمية زيادة الحصيلة اللغوية للمعاقين سمعياً عن طريق وضع برامج خاصة لتعليمهم مفردات

جديدة ومراجعتها بشكل منتظم للمحافظة عليها ، ومن ثم تنمية وتحسين القدرات القرائية لديهم.

٣ - حيث أن نتائج الدراسة الحالية أشارت إلى وجود ارتباط بين القدرات القرائية والذاكرة العاملة لذا يجب العمل على تنمية قدرات الذاكرة العاملة كوسيلة لتنمية القدرات القرائية لدى المعاقين سمعياً.

٤ - يوصي الباحث بإجراء المزيد من الدراسات حول موضوع العلاقة بين القدرات القرائية والقدرات المعرفية الأخرى لدى المعاقين سمعياً للوقوف بصورة أوضح على طبيعة الاختلاف بينهم وبين سليمي السمع في نمو القدرات المعرفية ، لعل ذلك أن يؤدي إلى معرفة أسباب التأخر القرائي وتحديد طرق علاجه لدى المعاقين سمعياً.

المراجـــــــــع

[١] Baddeley,A.D. & Hitch, G.J. "Working Memory". *In Bower, G.A.* The Psychology of Learning and Motivation (Vol. 8, pp. 47-89). New York: Academic Press. 1974.

[٢] ثابت ، محمد جعفر. "القدرات القرائية لدى عينة من ضعاف السمع من طلاب الصف السادس الابتدائي والصف الثالث المتوسط في مدينة الرياض : دراسة مقارنة". *مجلة دراسات نفسية* ، مجلد ١٢ ، العدد ٤ ، (٢٠٠٢)، ٥٧٩ -٦٠٨.

[٣] Trybus, R. & M. Karchmer. "School Achievement Scores of Hearing Impaired Children: National Data on Achievement Status and Growth Pattern". American *Annals of the Deaf*, 122, (1977) 62-69.

[٤] Kluwin, T.N. "The Interaction of Race Gender and Social Class efforts in the Education of Deaf Students". *American Annals of the Deaf*, 139, (1994) 465-471.

[٥] Kathleen, H.B. Teaching Every Child to Read, 2nd Edition, New York: Harper and Row. 1964.

[٦] Daneman,M., Nemeth, S., Stainton, M., & Huelsmann, K. "Working Memory as a Predictor of Reading Achievement in Orally Educated Hearing-Impaired Children". *Volta Review*, 97, Fall (1995) 225-241.

[٧] Hanson, V.L., Goodell, E.W., & Perfetti, C.A. "Tongue-wister Effects in the Silent Reading of Hearing and Deaf College Students". *Journal of Memory and Language*, 30, (1991) 319-330.

[٨] الرقيعي، مسعود غيث. *اختبار القراءة الصامتة لتلاميذ المرحلة الابتدائية*. ليبيا: مجمع الفاتح للجامعات، ١٩٨٩م.

[٩] الملا، بدرية سعيد. التأخر في القراءة الجهرية: تشخيصه وعلاجه. الرياض: دار عالم الكتب، ١٩٨٧م.

[١٠] لطفي، محمد قدري. *التأخر في القراءة: تشخيصه وعلاجه في المدرسة الابتدائية*. القاهرة: مكتبة مصر، ١٩٥٧م.

[١١] Atkinson, R.C. & Shiffrin, R.M. Human Memory: "A proposed system and its control processes". In K.W. Spence (Ed.), *The Psychology of Learning and Motivation: Advances in research and theory*, Vol. 2 (pp. 89-195). N. Y.: Academic Press. 1968.

[١٢] Baddeley, A.D. *Working Memory*. Oxford, U.K: Claredon. 1986

[١٣] Baddeley, A.D. *Human Memory: Theory and Practice*. London, Laurance Erlbaum. 1990 .

[١٤] Baddeley, A.D., Gathercole, S.E. & Papagno, C. "The Phonological Loop as a Language Learning Device". *Psychological Review*, Vol. 105, (1998) 158-173.

[١٥] Gathercole, S.E. & Baddeley, A.D. *Working Memory and Language*. Hillsdale, NJ: Earlbaum. 1993.

[١٦] Wilson, Margaret & Emmorey, Karen. "A visuospatial phonological loop in working memory: Evidence from American Sign Language". *Memory & Cognition*, vol 26, 1, (1998) 187-200.

[١٧] Wallas, G. & Corballis, M. "Short-term memory and Coding Strategy of the Deaf". *Journal of Experimental Psychology*, 99, (1973) 334-348.

[١٨] Campbell, R. & Wright, H. "Deafness and Immediate Memory for Pictures: Dissociations between Inner Speech and Inner Ear". *Journal of Experimental Child Psychology*, 50, (1990) 259-286.

[١٩] Conrad, R. *The Deaf School Child*. London: Harper & Row. 1979.

[٢٠] Dodd, B. & Hermelin, B. "Phonological Coding by the Prelingually Deaf". *Perception & Psychophysics*, Vol, (1977) 413-417.

[٢١] Hermelin, B. & O'Connor, N. "Ordering in Recognition memory". *Canadian Journal of Psychology*, 27, (1973) 191-199.

[٢٢] Campbell, R. & Wright, H. "Deafness, Spelling and Rhyme: How Spelling Supports Written Word and Picture Rhyming Skills in Deaf Subjects". *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, Vol. 40, A 4, (1988) 771-788.

[٢٣] Ericsson, K. A. & Kintsch, W. "Long-term working memory". *Psychological Review*, 102, (1995) 211-245.

[٢٤] Gernsbacher, M. A. *Language Comprehension as Structure Building*. Hillsdale, N.J. : Erlbaum. 1990 .

[٢٥] Kintsch, W. "The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model". *Psychological Review*, 95, (1988) 163-182.

[٢٦] Paul, P.V. Literacy and Deafness. *Needham Heights*, M. A: Allyn & Bacon. 1998

[٢٧] Marschark, M., *Psychological Development of Deaf Children*. New York: Oxford University Press. 1993

[٢٨] Akamatsu, C. T. & Fisher, S.D. "Using immediate recall to assess language proficiency in deaf students". *American Annals of the Deaf*, 136, (1991) 428-434.

[٢٩] Fisher, I. "Word recognition, use of context, and reading skill among deaf college students". *Reading Research Quarterly*, 20, (1985) 203-218.

[٣٠] Hung, D. L., Tzeng, O. J. & Warren, D. H. "A chronometric study of sentence processing in deaf children". *Cognitive Psychology*, 13, (1981) 583-610.

[٣١] Moores, D. F. & Sweet, C. "Relationships of English grammar and communicative fluency to reading in deaf adolescents". *Exceptionality*, 1, (1990) 97-106.

[٣٢] Marschark, M. & Harris, M. "Success and failure in learning to read: The special case of deaf children". In C. Comoldi and J. Oakhill (Eds.) Reading Comprehension Disabilities: Process and Intervention (pp.279-300). Hillsdale, N.J: Erlbaum. 1996 .

[٣٣] Koh, S.D., Vernon, M. & Baily, W. "Free recall learning of word lists by prelingual deaf subjects". *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 10, (1971) 542-547.

[٣٤] Marschark, M. & Everhart. V. S. "Problem solving by deaf and hearing students: Twenty questions". *Deafness and Education International*, Vol, (1999) 63-79.

[٣٥] حافظ، صلاح الدين مرسي. *الأصم متى يتكلم: الأبجدية الصوتية لتعليم المعوقين سمعياً*. الدوحة: الجمعية القطرية لرعاية وتأهيل المعاقين، ١٩٩٥م.

[٣٦] Craig, Helen. & Gordon, Harold. "Specialized cognitive function and reading achievement in hearing-impaired adolescents". *Journal of Speech and Hearing Disorders*, Vol 53 (1988) 30-41.

[٣٧] الزهراني، متعب محمد علي. بناء اختبار مهارات الفهم في القراءة الصامتة لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية. *رسالة ماجستير غير منشورة*. مكة المكرمة: كلية التربية، جامعة أم القرى. ١٤١٥هـ

[٣٨] Zwiebl, Abraham & Mertens, Donna. "A comparison of intellectual structurein deaf and hearing children". *American Annals of the Deaf*, Vol 130, 1, (1985) 27-31.

[٣٩] Qu, Shengyi., Zhang, Peiing., et al. "An Examination of the I.Q's of 319 hearing impaired students in 5 cities in China". *Chinese Mental Health Journal*, Vol 6, 5, (1992) 219-221.

[٤٠] Meng, Xianzhang. & Gong, Yaoxian. "A comparative study on intelligence between deaf and hearing children". *Chinese Journal of Clinical Psychology*, Vol 3, 3, (1995) 137-139.

The Relationship between Working Memory and Silent Reading Abilities in a Sample of Hearing Impaired Students in Riyadh

Mohammed J. Thabit
Assistant Professor
Department of Psychology, College of Education,
King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

(Received 20/2/1425H.; accepted for publication 28/3/1425H.)

Abstract. Previous studies have shown that reading abilities in hearing impaired individuals are less efficient than those found in hearing individuals. Baddeley and Hitch [1, p.p. 47-98] have explained the difference in reading abilities between the two groups as due to the lower capacity of the working memory of the hearing impaired individuals compared to that of hearing individuals. Baddeley and Hitch suggested that the phonological loop, an integral part of the working memory, plays an important role in learning basic skills that are thought to be essential for learning to read, skills such as non-word repetition, new word learning skill, and vocabulary knowledge. In support of the previous suggestion, some researchers have found high correlations between different measures of working memory and reading skills. Since the efficiency of the phonological loop depends on hearing integrity, some researchers have proposed that the phonological loop is less active in hearing impaired individuals; and this might be the cause of their reading deficiency. To test this hypothesis, this study examined working memory in groups of hearing and hearing impaired students from the sixth elementary and third intermediate school level, using a number of visual working memory stimuli. The aim of the study was to find out whether or not hearing impaired students use the same memory strategies as hearing students, and also to find out if the phonological loop plays an active role in learning to read for hearing impaired individuals as it does in hearing ones. The results of the study have shown a high correlation between reading and memory tests scores for all subjects. There was no significant difference in working memory scores between hearing impaired and hearing students, which indicates that both groups use similar memory strategies.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٧، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٦٨٣-٧٢١ (١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م)

تحليل الأسئلة التقويمية في كتب التربية الإسلامية للحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الأردن وسلطنة عُمان "دراسة مقارنة"

محمد عبدالكريم العياصرة

جامعة السلطان قابوس، كلية التربية، مناهج التربية الإسلامية وطرائق تدريسها،

مسقط، عُمان

(قدم للنشر في٢٨/١٠/١٤٢٤هـ، وقبل للنشر في٢٨/٣/١٤٢٥هـ)

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى تحليل الأسئلة التقويمية الواردة في كتب التربية الإسلامية للحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الأردن وسلطنة عُمان. ولتحقيق هذا الهدف تم تصميم أداة التحليل، وعمل الإجراءات اللازمة للصدق والثبات، حيث بلغ معامل الثبات (٠،٩٢). وقد تكونت عينة الدراسة من ثمانية كتب؛ أربع منها تمثل كتب التربية الإسلامية في الأردن، وبلغ مجموع أسئلتها (٧٨٣) سؤالاً، في حين تمثل الأربع الأخرى كتب التربية الإسلامية في عُمان، وبلغ مجموع أسئلتها (٨٨٧) سؤالاً.

وقد تمخضت الدراسة عن مجموعة من النتائج أبرزها: تركيز الأسئلة بكل من الأردن وعُمان على المجال المعرفي في مستوياته الدنيا. وبصفة عامة بلغت أسئلة المجال المعرفي في الأردن (٨٥،٤٪) من مجموع الأسئلة الكلي بينما شكلت الأسئلة الوجدانية (٣،٢٪) والنفس حركية (١١،٤٪). وقاربت الأسئلة المقالية ثلثي الأسئلة بنسبة (٦٨،١٪). وفي عُمان بلغت نسبة الأسئلة المعرفية (٦٩،٣٪) من مجموع الأسئلة الكلي بينما بلغت نسبة الأسئلة الوجدانية (٦،٢٪) والنفس حركية (٢٤،٥٪). وأما

الأسئلة المقالية فشكلت أيضاً ثلثي الأسئلة تقريباً وبنسبة (٦٧.٩٪). وفيما يتعلق بتوزيع الأسئلة وفقاً لمستوياتها فلم تأت متوازنة في الدولتين، وإنما اقتصرت على مستويات محددة بعينها.

وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بضرورة أن تشمل الأسئلة التقويمية المجالات الثلاث، وأن توازن بين مستوياتها المختلفة، وأن تهتم أكثر بالأسئلة الموضوعية بأنواعها. كما أوصت باعتماد مجموعة من الأسس العلمية لإعداد معيار نسبي للأسئلة التقويمية.

المقدمة

الإنسان كائن متسائل يتأمل في داخله كل يوم العديد من الأسئلة، ويطرح على الآخرين كما يطرحون عليه الكثير منها في كل شأن من شؤون الحياة؛ ذلك أن للأسئلة دور مركزي في جميع أحوال الإنسان. وفي كل مراحل حياته.

وأما في العملية التعليمية التعلُّمية على وجه الخصوص فتحتل الأسئلة مكانة متميزة؛ لكونها تمثل جوهر هذه العملية ومحورها الرئيس من حيث تأثيرها بمعظم المواقف التدريسية، وتداخلها معها؛ إذ لا يكاد يخلو موقف تدريسي فعّال من عدد من الأسئلة. من أجل ذلك اهتمت بها الدراسات التربوية المعاصرة منذ مطلع القرن الماضي كحقل بحثي متخصص، وتناولت بالدراسة النظرية والعملية جوانبها المختلفة، وقضاياها الكثيرة والمتشعبة.

وفيما يلي يستعرض الباحث بعض الموضوعات التي يرى أنها ذات علاقة مباشرة بموضوع الدراسة الحالية، سعياً لتحقيق إطار نظري مناسب لها.

الأسئلة في المنهج التربوي الإسلامي

للسؤال في القرآن الكريم قيمة تربوية عظيمة، وحضور واسع كبير، ومما يدل على مكانته كثرة ورود الفعل سأل ومشتقاته، حيث ورد هذا الفعل في القرآن الكريم في

مائة وسبع وعشرون موضعاً، في سبع وأربعين سورة [١ ، ص ص ٢٨٠- ٢٨٢]. وقد حث الله تعالى على سؤال العالِمين بأمور الدين والدنيا فيما هو ضروري لحياة الإنسان وآخرته، فقال تعالى: ﴿ فَسْـَٔلُوٓاْ أَهْلَ ٱلذِّكْرِ إِن كُنتُمْ لَا تَعْلَمُونَ ﴾ [النحل، ٤٣]. قال سبحانه: ﴿ فَسْـَٔلْ بِهِۦ خَبِيرًا ﴾ [الفرقان، ٥٩]. والسؤال في القرآن الكريم له عدة أهداف، منها: بيان الأحكام الشرعية، وإثارة التفكير في آيات الله تعالى، وبيان مآل ومصير الكائنات، والتنبيه إلى الحقائق، والإخبار عن الأمم الماضية. ولتعدد أهداف السؤال ومجالاته في القرآن الكريم تعددت أشكاله، وصيغه، وأوقات نزوله؛ فنزل منجماً في ثلاث وعشرين عاماً ليجيب عن أسئلة، وليجيب عن أسئلة المسلمين وقت نزوله ويرشدهم ويعلمهم. ومن الأمثلة الكثيرة على السؤال في القرآن الكريم، قوله تعالى: ﴿ وَيَسْـَٔلُونَكَ مَاذَا يُنفِقُونَ قُلِ ٱلْعَفْوَ ﴾ [البقرة، ٢١٩]. وقوله سبحانه عن إبراهيم عليه السلام: ﴿ إِذْ قَالَ لِأَبِيهِ وَقَوْمِهِۦ مَا هَٰذِهِ ٱلتَّمَاثِيلُ ٱلَّتِىٓ أَنتُمْ لَهَا عَٰكِفُونَ ﴾ [الأنبياء، ٥٢]. وقوله عزّ وجل: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ هَلْ أَدُلُّكُمْ عَلَىٰ تِجَٰرَةٍ تُنجِيكُم مِّنْ عَذَابٍ أَلِيمٍ ﴾ [الصف، ١٠].

ومن الدراسات التي عنيت بهذا المجال دراسة الجلاد عام ١٩٩٩م وقد هدفت للتعرف على أهم الأغراض التربوية التي تناولها السؤال في القرآن الكريم، و بينت بعض الجوانب المنهجية والشرعية التي أرساها القرآن الكريم لأسلوب السؤال باعتباره طريقة من طرق التعلُّم والتعليم [٢].

وأما في السنة المطهرة، وهي المصدر التربوي والتشريعي الثاني فقد بين الرسول صلى الله عليه وسلم للمسلمين أنه لا شفاء لداء الجهل إلا بالسؤال، فقال: " إنما شفاء العِيِّ السؤال " [٣، ج١، ص ٩٣]. ولذلك أخذ المسلمون يوجهون إليه صلى الله عليه

وسلم الكثير من الأسئلة التعلُمية في شتى مجالات الحياة وشؤونها. كما كانوا يستمعون لأسئلته التعليمية الهادفة مما يدل على الدور المبكر للأسئلة في الحياة الإسلامية. ومن الأمثلة الوفيرة لهذه الأنواع من الأسئلة: سؤال الأعرابي الذي شك بنسب ولده إليه؛ فقد روى البخاري أن رسول الله صلى الله عليه وسلم جاءه أعرابي فقال: " يا رسول الله إن امرأتي قد ولدت غلاماً أسود. فقال: هل لك من إبل ؟ قال: نعم. فقال: ما ألوانها ؟ قال: حمر. قال: هل فيها من أورق ؟ قال: نعم. قال فأنّى كان ذلك ؟ قال: أراه عِرق نزعه. قال: فلعل ابنك هذا نزعه عِرق " [٤، ج ١٢، ص ١٧٥]. ومن الأسئلة التي كان يبادر الرسول صلى الله عليه وسلم في توجيهها إلى صحابته إيماناً منه بأهمية السؤال وقيمته التربوية ما رواه الترمذي أنه صلى الله عليه وسلم حينما بعث معاذ بن جبل رضي الله عنه إلى اليمن قال له: " كيف تقضي ؟ فقال: أقضي بما في كتاب الله، قال: فإن لم يكن في كتاب الله ؟ قال: فبسنة رسول الله صلى الله عليه وسلم. قال: فإن لم يكن في سنة رسول الله صلى الله عليه وسلم ؟ قال: أجتهد برأيي. قال: الحمد لله الذي وفق رسول رسول الله صلى الله عليه وسلم " [٥، ج٣، ص٦١٦].

ومن الدراسات التي اهتمت بالسؤال في السنة النبوية دراسة أبو غدّة عام ١٩٩٧م وقد عرض فيها بتعمق كبير، وتحقيق مدروس عشرات الأحاديث التي تدل على الأساليب التي كان الرسول صلى الله عليه وسلم يستخدمها في التعليم لا سيما الأسئلة التي كان يطرحها على المسلمين، أو تلك التي كانوا يطرحونها عليه. كما بين طرق تعامله صلى الله عليه وسلم مع السؤال من وجوه عديدة، وقدم أمثلة وفيرة على ذلك [٦].

وقد أدرك المربون المسلمون قيمة السؤال فظهر الاهتمام به في الفكر التربوي بشكل جلي؛ ومن ذلك قول ابن جماعة ناصحاً المعّلم بسماع السؤال من مُورده وإن كان صغيراً، وإذا عجز صاحب السؤال عن بيان مقصده فإن على المعلم أن يبين له ذلك،

وعليه أن يجيب بما عنده أو بطلب من غيره، وعليه أن يتروى بما يجيب به، وإذا سُئل عن علم لا يعرفه قال: لا أدري [٧، ص٤٢]. كما أشار الغزالي إلى أنواع الأسئلة، ومصادرها، وكيفية الاجابة عن كل منها [٨، ص ١٥٧]. وأما الشاطبي فقد تحدّث عن أنواع السؤال وأحوال سائله، وحكم الإجابة عن كل نوعٍ منها، ومما بينه؛ أن على المعلم أن يجيب إذا كان عالِماً بما سُئل عنه متعيِّناً عليه في نازلة واقعة، أو في أمر فيه نص شرعي بالنسبة إلى المتعلم لا مطلقاً، ويكون السائل ممن يحتمل عقله الجواب، ولا يؤدي السؤال إلى تعمق ولا تكلف، وهو مما ينبى عليه عمل شرعي [٩، ج٤، ص ٣١٣].

أهمية الأسئلة الصفية وأهدافها

يؤكد البحث التربوي في مجال الأسئلة أن المعلمين يطرحون على طلبتهم كل يوم عشرات الأسئلة في المواقف التدريسية المختلفة. فقد ذكر جابر أن ستيفنس Stevens قام بدراسة تعد من أقدم الدراسات التي أجريت في أمريكا وذلك عام ١٩١٢ أظهرت نتائجها أن (٨٠٪) مما يجري من سلوك لفظي داخل الفصل يوجّه إلى طرح الأسئلة والإجابة عنها [١٠، ص ١٠]. ويبدو أن الوضع الآن لا يختلف كثيراً عما كان عليه في مطلع القرن المنصرم؛ فقد أشار فيشر وآخرون Fisher and Others أن الأسئلة تشكل ثلث التفاعلات الصفية بين المعلمين والطلبة [١١]. وأما برولدي Brualdi فقد ذكر أن المعلمين يطرحون ما بين (٣٠٠- ٤٠٠) سؤال يومياً [١٢]. وقد بيّنت إحدى الدراسات أن معلمي الصف الثالث الابتدائي يطرحون سؤالاً كل (٤٣) ثانية [١٣]. في حين كشفت دراسة أخرى أن الطالبات المعلمات في مادة التربية الإسلامية يطرحن ما معدله سؤالان في الدقيقة الواحدة [١٤].

إن دور الأسئلة لا يقتصر على مجرد التحقق من مقدار التحصيل المعرفي للطلبة بل يتعداه إلى تحقيق مجموعة من الأهداف تعرضت لها الكثير من الدراسات ؛ فقد لخّصت دروزه في دراستها مجموعة من النقاط التي تُبرز أهمية الأسئلة التعليمية، وهي: أنها تجذب انتباه المتعلم إلى الأفكار المهمة في المادة الدراسية، وتحثه على دراستها وفهمها واسترجاعها في الوقت المناسب، والاستفادة منها في المستقبل، وتدفعه إلى توظيف استراتيجياته الادراكية وعملياته العقلية لزيادة الفهم والاستيعاب، وتلخص المادة على شكل أسئلة، وتحفز المتعلم على استقصاء معرفة جديدة من مراجع مختلفة [١٥، ص٢٢٤].

وأما كارين وصند Carin and Sund فقد أكدا على أن من أهم أهداف الأسئلة فحص مقدار استيعاب الطلبة للواجبات المنزلية، ومراجعة وتلخيص ما سبق عرضه من موضوعات وتحفيز الطلبة للبحث الذاتي عن المزيد من المعلومات، وتقويم مدى النجاح في تحقيق غايات وأهداف موضوع الدراسة [١٦، ص ص ٢٣-٢٤].

ويلخص كيسوك وإيرتسن Kissock and Iyortsunn أهداف الأسئلة بتنمية الأهداف العقلية، وتحديد المعرفة المسبقة لدى الطلبة، وبجعل الموضوعات الحالية التي يدرسونها موافقة لاحتياجاتهم، وبتشجيع الطلبة على تبادل الأفكار مع المعلمين، وبمساعدة المعلمين على تقويم مدى فاعلية تدريسهم [١٧، ص٦].

ويرى جابر أن الأسئلة الفعّالة تؤثر بطريقة مباشرة، وبطريقة غير مباشرة في مقدار التعلُّم، وفي مستواه، وفي نمطه، وأنها تزيد من اندماج الطلبة، وتساعدهم على تنظيم أفكارهم، وتوجههم على نحو أفضل أثناء قيامهم بالمهام الدراسية، وتتيح للمعلم أن يراقب الفهم، وأن يوفر تغذية راجعة [١٨، ص ٦٢]. ويبين جابر على أن الأسئلة التي توضع وتُوجَّه بشكل جيد وسيلة فعالة لتنمية الاتجاهات المرغوبة، وتكوين الميول، ومد

التلميذ بطرق جديدة للتعامل مع المادة الدراسية، وجعل التقويم ذا هدف وقيمة، ويؤكد أن أهميتها في تنمية القدرة على التفكير لا يمكن تجاهلها [١٠ ، ص ١٥٣].

تصنيف الأسئلة الصفية

هناك العديد من التصانيف التي يقترحها الأدب التربوي لترتيب الأسئلة وصياغتها، وكثرة هذه التصانيف لها أهدافها وأسبابها المختلفة، وهي عموماً تخضع لمعايير معينة، منها: معيار نوعية الأسئلة، ومعيار إثارة التفكير، ومعيار التفاعل الصفي، ومعيار وظيفة الأسئلة، ومعيار وقت طرح الأسئلة، ومعيار الهدف من طرح الأسئلة، ومعيار مستويات الأسئلة؛ الذي يصنف الأسئلة في ثلاثة مجالات وهي أسئلة المجال المعرفي، وأسئلة المجال الوجداني، وأسئلة المجال النفس حركي، بمستوياتها المختلفة.

وسيعتمد الباحث لأغراض الدراسة الحالية من بين تصانيف الأسئلة المتعددة تصنيف بلوم للمجال المعرفي، وتصنيف كراثول للمجال الوجداني، وتصنيف سمبسون للمجال النفس حركي. وذلك لكون هذه التصانيف هي المعتمدة في الأردن وسلطنة عُمان في تصميم وتنفيذ وتقويم مناهج الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. بالإضافة لما تتمتع به من الشمول، وثبات الجدوى، والانسجام مع النظريات النفسية، والعلاقات المنطقية بين مستويات المجالات المختلفة [١٩ ، ص ٨٥].

وفيما يلي عرض للأسئلة في المجالات الثلاث وفق مستوياتها المختلفة:

أولاً: أسئلة المجال المعرفي

ويشير هذا المجال للأسئلة التي تستخدم لقياس العمليات العقلية وقد صنفها بلوم ضمن ستة مستويات تصنيفاً هرمياً يتراوح من المستوى السهل الذي يتطلب التذكر إلى المستوى الأعلى الذي يتطلب التقويم. وقد قسمت مستويات هذا المجال إلى فئتين هما:

الأسئلة المعرفية الدنيا ؛ وتضم مستويين، هما :

ـ مستوى التذكر : ويقصد به قدرة المتعلم على استرجاع الجزئيات والكليات والطرق والعمليات التي قدمت له أثناء عملية التعلم، أو التعرف عليها.

ـ مستوى الفهم : ويقصد به قدرة المتعلم على ادراك واستيعاب موضوع ما أو فكرة عامة، وقدرته على إعادة صياغة المعلومات بألفاظ من عنده.

الأسئلة المعرفية العليا ؛ وتضم أربعة مستويات، هي :

ـ مستوى التطبيق : ويقصد به قدرة المتعلم على تطبيق قاعدة أو مبدأ في حل مشكلة معينة. وذلك من خلال استعمال الأفكار المجردة في مواقف مادية محسوسة.

ـ مستوى التحليل : ويقصد به قدرة المتعلم على تحديد أسباب واقعة معينة، أو الوصول إلى استنتاج من الشواهد المعطاة، أو تحديد الشواهد التي تدعم اتجاهاً معيناً. أو تجزئة المركب إلى الأجزاء التي يتكون منها.

ـ مستوى التركيب : ويقصد به قدرة المتعلم على التفكير الابتكاري الأصيل المتمثل في عمل التنبؤات، أو حل المشكلات. وقدرته على تجميع الأجزاء في كل متكامل.

ـ مستوى التقويم : ويقصد به قدرة المتعلم على إصدار الأحكام، وتقويم الآراء، أو الأفكار أو الأشياء.

ثانياً: أسئلة المجال الوجداني

ويشير هذا المجال بمستوياته المختلفة إلى الأسئلة التي تهتم بالميول، والاتجاهات، والقيم، والتوافق أو التكيف. وقد ضمّن كراثول تصنيفه هذا خمسة مستويات، هي :

ـ مستوى الاستقبال : ويقصد به وعي المتعلم إلى الانتباه الانتقائي لمثير معين من بين عدة مثيرات منافسة.

ـ مستوى الاستجابة: ويقصد به إبداء المتعلم مشاركة فاعلة في حدث ما، سواء كانت مطلوبة منه، أم تطوعية، أم من اجل المتعة.

ـ مستوى التقييم: ويقصد به إعطاء المتعلم قيمة للسلوك، أو للظواهر، أو للأشياء.

ـ مستوى التنظيم: ويقصد به بداية بناء المتعلم نظاماً قيمياً ثابتاً لنفسه من خلال مقارنة القيم مع بعضها.

ـ مستوى تمثل القيمة: ويقصد به تمثل القيمة لدى المتعلم بحيث تصبح له شخصية متميزة في السلوك، والمواقف، والمعتقدات.

ثالثاً: أسئلة المجال النفس حركي

ويشير هذا المجال إلى الأسئلة التي تستخدم لقياس الجانب المهاري عند الطلبة، والتي تضم وفق تصنيف سمبسون سبعة مستويات، تبدأ بالمستوى البسيط، وتنتهي بالمستوى المعقد، وهي:

ـ مستوى الإدراك الحسي: ويقصد به تشغيل المتعلم لأعضاء الحس لديه بعد إثارتها بالمثيرات ذات العلاقة بالسلوك الحركي المرغوب.

ـ مستوى الميل أو الاستعداد: ويقصد به إظهار المتعلم في هذا المستوى استعداداً عقلياً وانفعالياً للبدء بالقيام بالسلوك الحركي.

ـ مستوى الاستجابة الموجَّهة: ويقصد به أن يكون المتعلم قادراً على القيام بالسلوك الحركي المرغوب، أو قادراً على تقليده.

ـ مستوى الآلية أو التعويد: ويقصد به أن يكون المتعلم قادرا على القيام بالمهارات الحركية التي لا تتصف بالتعقيد، وكأنها شيء عادي بالنسبة له، وذلك نتيجة لتكراره القيام بها.

ـ مستوى الاستجابة الظاهرية: ويقصد به أن يكون المتعلم قادراً على إنجاز الحركات المعقدة نسبياً، بدرجة عالية من الضبط والتحكم، وبمستوى معين من الكفاءة.

ـ مستوى التكيف أو التعديل: ويقصد به أن يكون المتعلم قادراً على إعادة تشكيل السلوك الحركي بما يتناسب مع الأوضاع المستجدة، أو المواقف التي تتطلب دقة أعلى.

ـ مستوى الأصالة أو الإبداع: ويقصد به أن يطوّر المتعلم سلوكاً حركياً يشير إلى أنه وصل إلى درجة من الإبداع.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تعد الأسئلة التي تعقب الدروس المختلفة إحدى المكونات الأساسية التي تتضمنها الكتب المدرسية وهي ذات أهمية بالغة لكل من الطالب والمعلم؛ فالطالب يعود إليها من أجل التلخيص، وتنظيم المراجعة، والتثبت من استيعاب جوانب الدرس، واكتساب أفكار تعلُّمية جديدة، وممارسة التقويم الذاتي من خلالها.

وأما المعلم فالأسئلة بالنسبة له ليست أداة تقويم يستفهم بها عن أمور معينة فحسب، بل تعد مثيرات تعليمية تتطلب استجابات معرفية، ووجدانية، ونفس حركية لذلك فهو يستخدمها في بداية الدّرس للتهيئة، أو لإثارة اهتمام الطلبة وتحفيزهم على التعلم، والتعرف على خبراتهم السابقة، وأثناء عرض الدرس من خلال طرق التدريس المختلفة، وفي نهاية الدرس للتعرف على مدى تحقّق الأهداف المخططة. والمعلم يعتمد عليها كذلك في إعطاء الطلبة التطبيقات الصفية، والواجبات المنزلية، والاختبارات التحصيلية، كما يعتمد عليها لاكتشاف قدرات الطلبة واستعداداتهم، والكشف عن مدى إلمامهم بالمعلومات، والقيم، والمهارات التي يتعلمونها، وأنماط التفكير التي يمارسونها، بالإضافة إلى كشف الصعوبات التي تواجه تعلمهم.

وكذلك فإن الأسئلة التي يطرحها الكتاب المدرسي تعد من الأمور المهمة التي يستعين بها المعلم والمختصون للحكم على جودة الكتاب المدرسي وقدرته على ترجمة الأهداف المحددة له ؛ بغية تقويمه وتطويره. ولذلك فإن السلطات التربوية تُضَمِّن استمارة تقويم الكتاب المدرسي وأدلته فقرات عديدة تتعلق بالأسئلة التقويمية للتعرف على كفايتها، وتنوعها، وشمولها، وتوازنها [٢٠، ص ٥٤].

والمُلاحَظ في الواقع التدريسي أن المعلمين يعتمدون على أسئلة الكتب المقررة، ويتقيدون بها تقيداً كبيراً، سواءً عند تكليفهم الطلبة بالواجبات المنزلية والتطبيقات الصفية، أو عند ممارستهم للتقويم أثناء الموقف التعليمي بمراحله المتتالية ؛ لذلك فإن أي قصور في إعداد هذه الأسئلة ستتعدى آثاره السلبية إلى مجمل العملية التعليمية التعلمية.

ولكون الأسئلة التقويمية على هذه الدرجة من الأهمية فقد ظهرت العديد من الدراسات المتعلقة بها تحليلاً وتقويماً في مختلف المواد الدراسية، غير أن أسئلة كتب التربية الإسلامية في المراحل المختلفة لم تتعرض إلى تحليل كاف بالمستوى الذي تعرضت له في المواد الأخرى، وهو ما أشارت إليه توصيات العديد من الدراسات، ومنها دراسة كل من الصلطي [٢١، ص ٩٧] واليحيائي [٢٢، ص ١٦٥] والشعيلي [٢٣، ص١٢٩] وعبد الله [٢٤، ص ١٥٤]. لذلك فإن الأسئلة التقويمية في كتب التربية الإسلامية ما زالت بحاجة إلى هذا النوع من الدراسات للتحقق من استمرار فعاليتها، وملاءمتها، وإيفائها بتحقيق الأهداف المنوطة بها. ونظراً لأهمية هذا الموضوع، وحاجته إلى البحث، جاءت هذه الدراسة التحليلية المقارنة، وهي تسعى للإجابة عن الأسئلة الآتية:

أولاً: ما مدى شمول الأسئلة التقويمية الواردة في كتب التربية الإسلامية المقررة في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الأردن، وسلطنة عُمان للمجالات: المعرفية، والوجدانية، والنفس حركية ؟

ثانياً: ما مدى توزُّع الأسئلة التقويمية في المجالات الثلاث: المعرفية، والوجدانية، والنفس حركية على مستوياتها في كتب التربية الإسلامية المقررة في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الأردن، وسلطنة عُمان ؟

ثالثاً: ما نوعية الأسئلة التقويمية (مقالية / موضوعية) الواردة في كتب التربية الإسلامية المقررة في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الأردن، وسلطنة عُمان ؟

الدراسات السابقة

تعددت الدراسات المتعلقة بالأسئلة إلى حدّ كبير، لكن يمكن تصنيفها بصفة عامة وفق مجالات بحثية ثلاث، هي: الدراسات المتعلقة بالأسئلة الصفية التي تطرح أثناء الموقف التعليمي، والدراسات الخاصة بأسئلة الامتحانات، والدراسات المتعلقة بأسئلة الكتب الدراسية. وقد نالت هذه الدراسات جميعاً اهتمام الباحثين وعنايتهم الفائقة لاسيما النوع الأول منها. وبعد مراجعة الباحث للكثير من الدراسات المتعلقة بتحليل أسئلة الكتب الدراسية ـ التي يقع موضوع هذه الدراسة في إطارها ـ لم يعثر على الكثير منها في مادة التربية الإسلامية بالقدر المتوفر في المقررات الأخرى. وفيما يلي عرض لنتائج تلك الدراسات.

ففي مجال التربية الإسلامية أجرى الشعيلي دراسة هدفت إلى تقويم أسئلة كتب التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في سلطنة عُمان في ضوء المستويات المعرفية لبلوم. وكانت نتائجها كالآتي: بلغت عدد الأسئلة المُتَضمَّنة في كتب المرحلة الثانوية (١٢٦٧) سؤالاً، توزعت على مستويات المجال المعرفي بالنسب المئوية التالية: مستوى التذكر (٣٢,٤٪) ومستوى الفهم (٤١,٣٪) ومستوى التطبيق (٦,١٪) ومستوى التحليل (١٠,٦٪) ومستوى التركيب (٨,٤٪) ومستوى التقويم (١,٢٪) [٢٣].

كما أجرى الجلاد دراسة هدفت إلى تحليل الأسئلة التقويمية الواردة في كتب التربية الإسلامية للصفوف الثامن والتاسع والعاشر في الأردن. وقد حاول الباحث في دراسته التحقق من مدى شمول الأسئلة للجوانب المعرفية والوجدانية والنفس حركية، ومدى توزُّع الأسئلة على مستويات المجالات الثلاث، كما حاول التعرف على نوعية الأسئلة من حيث كونها مقالية أم موضوعية، وأنواع الأسئلة الموضوعية المستخدمة. وقد حصر الباحث بعد عملية التحليل الأسئلة التي وردت في الكتب المذكورة حيث بلغت (١٧٧٧) سؤالاً. أما أبرز النتائج التي تمخضت عنها الدراسة فتتلخص بأن تركيز الأسئلة كان على المجال المعرفي؛ إذ ورد فيه (٩٦,٧٪) من مجموع الأسئلة في حين ورد (٢,٧٪) منها في المجال الوجداني و(٠,٦٪)في المجال النفس حركي. كما تركزت الأسئلة المعرفية في المستويات الدنيا بنسبة (٨٥,٩٪) من مجموع الأسئلة؛ حيث احتل مستوى التذكر(٦٥,١٪) ومستوى الفهم (٢٠,٨٪)، أما المستويات المعرفية العليا فبلغت نسبتها (١٤,١٪) توزعت في ثلاثة مستويات هي: التطبيق (٣,٦٪) والتحليل (٢,٦٪) والتقويم (٧,٩٪) بينما لم يرد على مستوى التقويم أي سؤال. كما أظهرت النتائج أن غالبية الأسئلة كانت من النوع المقالي وشكلت ما نسبته (٨٣,٩٪) في حين شكلت الأسئلة الموضوعية (١٦,١٪) فقط [٢٥].

وقامت السويدي بدراسة هدفت إلى تحليل وتصنيف الأسئلة والأنشطة المتضمنة بكتب التربية الإسلامية المطورة في المرحلة الإعدادية بدولة قطر. تكونت عينة الدراسة من جميع الأسئلة والأنشطة التي تضمنتها الكتب المشار إليها. وقد بلغ عددها (١٢٢٤) سؤالاً و(١٣٠) نشاطاً. ومن أهم ما خلصت إليه الدراسة أن الأسئلة تركزت بشكل كبير في ثلاثة مستويات هي: الفهم، والتذكر، والتطبيق [٢٦].

كما قام الصلطي بدراسة تقويمة لأسئلة كتب التربية الإسلامية المقررة في الصفوف الإبتدائية العليا بسلطنة عُمان. هدفت إلى تصنيف الأسئلة المذكورة حسب المجالات الثلاث: المعرفية، والوجدانية، والنفس حركية بمستوياتها المختلفة، وإلى تحديد نوعية الأسئلة المستخدمة إن كانت مقالية أم موضوعية. وقد قام الباحث بحصر أسئلة الكتب المذكورة فبلغت (٧٩٠) سؤالاً، ثم قام بتحليلها، وكانت أبرز النتائج التي أسفر عنها التحليل أن أسئلة الكتب في الصفوف المذكورة اقتصرت على التعلُّم المعرفي بشكل عام؛ ففي كتاب الصف الرابع احتل مستوى التذكر ما نسبته (٩١.٦١٪) من مجموع الأسئلة، واحتل مستوى الفهم ما نسبته (٨.٣٩٪) منها. وأما أسئلة كتاب الصف الخامس فقد جاءت نسبة (٩٧.٩٩٪) منها في مستوى التذكر، ونسبة (٢.٠١٪) منها في مستوى الفهم. وفي أسئلة كتاب الصف السادس حصل مستوى التذكر على نسبة (٩٧.١٦٪)، ومستوى الفهم على نسبة (٢.٨٤٪). وأما في المجالين الوجداني والنفس حركي فلم تكن هناك أية أسئلة. في حين بلغت الأسئلة المقالية (٦٤٣) سؤالاً من مجموع الأسئلة، وبلغت الأسئلة الموضوعية (١٤٧) سؤالاً فقط [٢١].

وأما موسى فقد أجرى دراسة هدفت إلى تقويم أسئلة كتاب التربية الإسلامية في الثانوية العامة بدولة الإمارات في ضوء بعض المعايير. ومنها التعرف على المستويات المعرفية التي تقيسها هذه الأسئلة، وأوزانها النسبية. وقد أسفرت الدراسة عن ما مجموعه (١٦٢) سؤالاً رئيساً و(٢٦٦) سؤالاً فرعياً، توزعت وفق المستويات الآتية: مستوى الفهم بنسبة (٦١.٥٥٪) ومستوى التذكر بنسبة (١٨.٢٩٪) يليهما مستوى التطبيق بنسبة (٧.٤٤٪). وأما المستويات العقلية العليا فلم تحظ سوى بنسبة (١١٢.٧٪) من مجموع الأسئلة التقويمية التي تضمنها الكتاب [٢٧].

كما أجرت السويدي دراسة عن القيم المتضمنة بأسئلة كتاب التربية الإسلامية للصف السادس الإبتدائي بدولة قطر ومن أهم ما استهدفته الباحثة في دراستها تعرف مستويات المجال المعرفي في أسئلة الكتاب المذكور لمعرفة القيم المتضمنة بها. وقد بينت النتائج أن عدد الأسئلة الإجمالي بلغ (١٩٢) سؤالاً توزعت وفق المستويات الآتية : مستوى التذكر (١٠٨) أسئلة بنسبة (٥٦٪) . ومستوى الفهم (٨٣) سؤالاً بنسبة (٤٣٪) وجاء في مستوى التطبيق سؤال واحد فقط بنسبة (١٪) وأما مستويات : التحليل ، والتركيب ، والتقويم ، فقد أهملت ولم يرد عليها أي سؤال [٢٨].

وقد قام عطية بدراسة هدفت إلى تقويم كتب التربية الإسلامية في الصفوف الثلاثة الأولى في مصر. ومن ضمن ما اتجهت الدراسة إلى تقويمه مدى تنوع أسئلة الكتب لتشمل المجالات الثلاث : المعرفية ، والوجدانية ، والنفس حركية ، وكذلك مدى التنوع في الأسئلة بين المقالية والموضوعية. وقد كشفت الدراسة أن الأسئلة قد ركزت في الكتب المذكورة على مستويين من مستويات المجال المعرفي وهما : التذكر والفهم ، في حين أنها أهملت بقية المستويات حيث لم يرد عليها أي سؤال. وأما النتائج المتعلقة بنوع الأسئلة فقد بينت أن معظم الأسئلة كانت من النوع المقالي [٢٩].

والنتائج التي أسفرت عنها دراسة عطية السابقة تتطابق مع نتائج دراسة يوسف التي أجراها بهدف تقويم كتابي التربية الإسلامية للصفين الأول الثانوي الأدبي والعلمي والثاني الثانوي الأدبي والعلمي والتجاري في الأردن [٣٠]. كما تتطابق مع نتائج دراسة حمروش التي استهدفت تقويم منهج التربية الدينية الإسلامية للصف الأول الإعدادي بالتعليم العام في مصر [٣١].

ومن الدراسات التي أجريت في مجال اللغة العربية دراسة العامري التي عنيت بتقويم الأسئلة الموجودة في نهاية موضوعات كتب المطالعة والنصوص المقررة على طلبة

الصفوف الثلاثة الثانوية في سلطنة عُمان. وكان من أهم أهدافها معرفة مدى مراعاة أسئلة القراءة بكتب المطالعة والنصوص معياري الشمول والتوازن في المجالات الثلاث: المعرفية، والوجدانية، والنفس حركية. وبعد أن حصر الباحث الأسئلة الواردة في الكتب المذكورة توصل إلى قائمة بالأسئلة والأنشطة بلغ عددها (١٠٥٦) سؤالاً ونشاطاً، بينت نتائج الدراسة أن جلّ الأسئلة يركز على المجال المعرفي بنسبة (٨٦,٣٣٪) خاصة في مستوى التذكر الذي حصل على نسبة (٤٢,٩٩٪) ومستوى الفهم الذي حصل على نسبة (٢٨,٥٠٪)، بينما جاءت نسب المستويات المعرفية العليا قليلة وتوزعت كما يلي: التطبيق (١,٦٪) التحليل (٩,٩٤٪) والتركيب (٠,٥٦٪) والتقويم (٢,٩٤٪). وأما في المجالين الوجداني، والنفس حركي فكانت النسب (١٠,٦٪) للمجال الوجداني، و(٣,١٪) للمجال النفس حركي. وبالتالي استنتج الباحث أن الأسئلة في الكتب المذكورة لم تحقق معياري الشمول والتوازن، في مجالات الأسئلة الثلاث [٣٢].

وأجرت المطاوعة دراسة عنيت بتحليل وتقويم موضوعات القراءة بالمرحلة الإبتدائية في دولة قطر، كان من أهم أهدافها تحليل أسئلة كتب صفوف الثالث، والرابع والخامس، والسادس في ضوء تصنيف بلوم للأهداف المعرفية. بينت نتائج الدراسة أن معظم الأسئلة جاءت في مستويي التذكر بنسبة (٤٠,٨٪) والفهم بنسبة (٤٧,٣٪)، وأما بقية المستويات فقد حصلت على نسب ضئيلة. وهي: (٢,٨٪) للتطبيق و (٥,١٪) للتحليل و (١,٨٪) للتركيب و (٢,٢٪) للتقويم [٣٣].

حدود الدراسة

أجريت هذه الدراسة ضمن الحدود الآتية:

١ - أنها اقتصرت على تحليل الأسئلة التقويمية الواردة في كتب التربية الإسلامية لصفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الأردن وسلطنة عُمان. ولذلك اهتمت

الدراسة بثمانية كتب؛ بواقع أربعة كتب لكل دولة من الدولتين، وهي التي تقتصر عليها نتائج التحليل، التي يُفتَرض أن لا تعمم على غيرها من كتب التربية الإسلامية المقررة للصفوف الأخرى. ولا على أيٍّ من الكتب في غير هاتين الدولتين.

٢ - أُعتُمِد تصنيف بلوم للمجال المعرفي، وكراثول للمجال الوجداني، وسمبسون للمجال النفس حركي معياراً لتصنيف الأسئلة في الكتب المذكورة.

التعريفات الإجرائية

مادة التربية الإسلامية: هي المادة المختصة بتعليم الطلبة موضوعات محددة ومختلفة من الدين الإسلامي، والتي تدرَّس مناهجها في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي في الأردن وعُمان.

مرحلة التعليم الأساسي

هي مرحلة التعليم الإلزامي، وتمتد من الصف الأول حتى الصف العاشر. وتنقسم صفوفها إلى حلقتين: الحلقة الأولى: وتشتمل على الصفوف من الأول حتى الرابع. والحلقة الثانية: وتشتمل على الصفوف من الخامس حتى العاشر.

الأسئلة التقويمية

هي الأسئلة الواردة في نهاية كل درس من دروس مادة التربية الإسلامية المقررة على كل صف من صفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

مجالات الأسئلة

ويقصد بها الجوانب المعرفية، والوجدانية، والنفس حركية التي تتوزع الأسئلة وفقها في كتب التربية الإسلامية محل التحليل. وقد تمت الإشارة إليها سابقاً في الإطار النظري للدراسة.

إجراءات الدراسة

للإجابة عن أسئلة هذه الدراسة استخدم الباحث أسلوب تحليل مضمون الأسئلة التقويمية التي اشتملت عليها كتب التربية الإسلامية لصفوف الحلقة الأولى في الأردن، وعُمان، ولتحقيق ذلك تم اعتماد الإجراءات البحثية الآتية:

١ - تحديد مشكلة الدراسة وأسئلتها، وبناء على ذلك تم تحديد الكتب التي سيتم تحليل مضمون الأسئلة الواردة فيها. وقد بلغت ثمانية كتب مقررة لمنهاج التربية الإسلامية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في كل من الأردن، وعُمان؛ بواقع أربعة كتب للحلقة الأولى من التعليم الأساسي في كل دولة من الدولتين.

٢ - تحديد التصنيف المناسب الذي سيتم التحليل على أساسه؛ وقد اعتمد الباحث تصنيف بلوم للأهداف المعرفية، وتصنيف كراثول للأهداف الوجدانية، وتصنيف سمبسون للأهداف النفس حركية. وتم اختيار هذه التصانيف لكونها هي المُعتَمَدة من قبل وزارتي التربية والتعليم في كل من الأردن، وسلطنة عُمان في كل ما يتعلق بعمليات المنهاج في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من حيث الإعداد، والتنفيذ، والتقويم، والتطوير.

٣ - تصميم أداة التحليل المناسبة لطبيعة هذه الدراسة والتي تضمنت تحديد وحدات التحليل وقد اعتمدت الجملة وحدة للتحليل لتناسبها مع طريقة صياغة الأسئلة موضوع هذه الدراسة. أما فئات التحليل فشملت المجالات الثلاث لتصنيف الأسئلة بمستوياتها المختلفة، ونوعية الأسئلة (مقالية / موضوعية)، وأنواع الأسئلة الموضوعية.

٤ - أما عملية التحليل فتتلخص بكتابة نصوص الأسئلة الخاصة بكل كتاب بصورة منفردة مع ترقيمها حسب ورودها في الدروس المختلفة ثم تحديد النوع، والمجال،

والمستوى الذي تنتمي إليه بوضع إشارة (/) في المكان المناسب بمحاذاة كل سؤال. وقد روعيت القواعد التالية أثناء عملية تحليل الأسئلة:

ـ عندما يطلب السؤال المقالي أو الموضوعي تعداد مطالب معينة من فئة واحدة فإنه يُعامل كسؤال واحد.

ـ عندما يتكون السؤال المقالي أو الموضوعي من فروع متعددة فإنه يُعامل على أنه أسئلة متعددة بتعدد تلك الفروع.

ـ لتحديد مجال السؤال بدقة يتم الرجوع إلى محتوى الدرس في الكتاب الذي ورد فيه السؤال.

٥ - للتحقق من توافر درجات مناسبة من صدق التحليل وثباته تم اتخاذ الإجراءات الآتية:

صدق الأداة

بعد تصميم أداة التحليل تم عرضها على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم أحد عشر محكماً؛ خمسة منهم من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، وثلاثة من المتخصصين في القياس والتقويم، وثلاثة من المشرفين التربويين المتميزين. وتبين من خلال آرائهم أن الأداة ـ بعد إجراء تعديل طفيف عليها ـ تعد صالحة لقياس ما صممت لقياسه، وبذلك اعتبرت صادقة صدقاً ظاهرياً يكفي للاعتماد عليها في عملية تحليل مضمون أسئلة كتب التربية الإسلامية محل التحليل.

ثبات التحليل

للتأكد من ثبات التحليل استخدم الباحث أسلوب اتساق المحللين حيث عرضت عينة عشوائية تتكون من (٢٠٠) سؤال، بواقع مائة سؤال من الكتب الخاصة بكل دولة على محلل أخر يمتلك الكفاية اللازمة للقيام بعملية التحليل بمنهجيتها الصحيحة. وبعد أن

وضّحت لـه أهـداف الدراسـة وأهميتهـا، تم تعريفـه بأسلوب التحليـل، ثـم شُـرحت لـه قواعده وضوابطه وإجراءاته المتبعة. وبعد الانتهـاء مـن عمليـة التحليـل تبين وجـود تطـابق كبير في نتائجه؛ حيث قام الباحث بحساب نسبة معامل الاتفـاق بـين تحليله وتحليـل المحلل الآخر وفق معادلة هولستي [٣٤، ص١٤٠] فوجـده يسـاوي (٠,٩٢). وهـذه نسبة اتفـاق عالية تُطمئِن على سلامة التحليل واتساقه.

٦ - بعد ذلك قام الباحـث بالتحليـل الكامـل لجميـع الأسئلة التقويمية الـواردة في الكتب التي شملتها الدراسة.

الأساليب الإحصائية

تم إدخال البيانات التي تم التوصل إليها إلى ذاكـرة الحاسـوب، واسـتخدمت الرزمـة الإحصائية SPSS لحساب التكرارات، والنسب المئوية لكـل مجـال مـن مجـالات الأسئلة، ومستويات كل مجال منها، وأنواعها، وذلك في كل كتاب من كتب عينة الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: الإجابة عن السؤال الأول

ما مدى شمول الأسئلة التقويمية الواردة في كتب التربية الإسلامية المقررة في الحلقـة الأولى مـن التعلـيم الأساسـي في الأردن، وسـلطنة عُمـان للمجـالات: المعرفيـة، والوجدانية، والنفس حركية؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية للأسئلة الـواردة في كـل كتاب من كتب عينة الدراسة، وتبيّن النتائج الموضحة في الجدول رقم (١) أن مجموع الأسئلة العام بلغ (١٦٧٠) سؤالاً في الكتب الثمانية موضـوع هـذه الدراسـة؛ حيـث تضـمنت الكتـب الأربعـة المقـررة في الأردن (٧٨٣) سـؤالاً، وجـاء توزيعهـا علـى كتـب الصـفوف كمـا يلـي: الأول (٢٧٨) سـؤالاً بنسـبة (٣٥,٥٪) والثـاني (١٣٩) سـؤالاً بنسـبة (١٧,٧٪)، والثالـث

(١٦٥) سؤالاً بنسبة (٢١,١٪)، والرابع (٢٠١) سؤالاً بنسبة (٢٥,٧٪). وأما الكتب الأربعة المقررة في سلطنة عُمان فقد تضمنت (٨٨٧) سؤالاً، وجاء توزيعها على الكتب كما يلي: الأول (١٣٠) سؤالاً بنسبة (١٤,٦٪) والثاني (١٧٩) سؤالاً بنسبة (٢٠,٢٪) والثالث (٣٠٥) أسئلة بنسبة (٣٤,٤) والرابع (٢٧٣) سؤالاً بنسبة (٣٠,٨٪).

جدول رقم (١). توزيع الأسئلة في كتب صفوف الحلقة الأولى في الأردن وعُمان حسب مجالاتها المعرفية والوجدانية والنفس حركية.

الصف / الدولة		مجالات الأسئلة							
		الأسئلة المعرفية		الأسئلة الوجدانية		الأسئلة النفس حركية		المجموع	
		عدد الأسئلة	النسبة المئوية	عدد الأسئلة	النسبة المئوية	عدد الأسئلة	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
الأول	الأردن	٢١٣	٧٦,٦٪	٢٤	٨,٦٪	٤١	١٤,٨٪	٢٧٨	٣٥,٥٪
	عُمان	٤١	٣١,٥٪	٥	٣,٩٪	٨٤	٦٤,٦٪	١٣٠	١٤,٦٪
الثاني	الأردن	٩٧	٦٩,٨٪	١	٠,٧٪	٤١	٢٩,٥٪	١٣٩	١٧,٧٪
	عُمان	١١٤	٦٣,٧٪	١٣	٧,٣٪	٥٢	٢٩٪	١٧٩	٢٠,٢٪
الثالث	الأردن	١٦٣	٩٨,٨٪	٠	٠,٠٪	٢	١,٢٪	١٦٥	٢١,١٪
	عُمان	٢٤٥	٨٠,٣٪	٢٢	٧,٢٪	٣٨	١٢,٥٪	٣٠٥	٣٤,٤٪
الرابع	الأردن	١٩٦	٩٧,٥٪	٠	٠,٠٪	٥	٢,٥٪	٢٠١	٢٥,٧٪
	عُمان	٢١٥	٧٨,٨٪	١٥	٥,٥٪	٤٣	١٥,٧٪	٢٧٣	٣٠,٨٪
المجموع الكلي	الأردن	٦٦٩	٨٥,٤٪	٢٥	٣,٢٪	٨٩	١١,٤٪	٧٨٣	١٠٠٪
	عُمان	٦١٥	٦٩,٣٪	٥٥	٦,٢٪	٢١٧	٢٤,٥٪	٨٨٧	١٠٠٪

وتشير النتائج إلى أن عدد الأسئلة الكلي في كتب التربية الإسلامية في سلطنة عُمان يفوق عدد الأسئلة الكلي في كتب التربية الإسلامية في الأردن بـ (١٠٤) أسئلة، وهذا الفرق يشكل نسبة عالية تساوي (١٣,٣٪) من مجموع الأسئلة الكلي في الأردن. وهذه الزيادة تأتي منسجمة مع مجموع عدد دروس صفوف الحلقة حيث تصل في عُمان إلى

(٢٧٤) درساً بينما تبلغ في الأردن (٢١٥) درساً، مع العلم بأن عدد صفحات مجموع الدروس في الكتب الأربع في كلا الدولتين يبدو متقارباً ولا يزيد عن (١٥) صفحة. وقد تعزى هذه الزيادة إلى أن عدد الحصص لصفوف الحلقة الأولى في عُمان ستة حصص، لصفوف الأول، والثاني، والثالث، وخمسة حصص للصف الرابع. وأما في الأردن فتقتصر على ثلاثة حصص لكل من الصفوف الأربع. فالمكانة التي تحتلها حصص التربية الإسلامية في الجدول الدراسي بسلطنة عُمان تجعل مصممي المنهاج ومنفذيه أمام وقت أطول يمكن استثماره في صياغة المزيد من الأسئلة.

كما تُظهِر النتائج الإجمالية في الجدول رقم (١) أن الأسئلة التقويمية اعتنت بشكل كبير بقياس الجوانب المعرفية لتحصيل الطلبة، حيث احتلت الأسئلة المعرفية نسبة مئوية عالية بلغت (٨٥،٤٪) في الأردن، و(٦٩،٣٪) في عُمان. ويُلاحظ أن الأسئلة المعرفية في كتب التربية الإسلامية في الأردن تزيد عنها في عُمان ب (١٦،١٪). وأما الأسئلة الوجدانية فلم تتعدى (٢٥) سؤالاً بنسبة (٣،٢٪) في الأردن، بينما وصلت إلى (٥٥) سؤالاً بنسبة (٦،٢٪) في عُمان. وأما الأسئلة النفس حركية فبلغت (٨٩) سؤالاً بنسبة (١١،٤٪) في الأردن، في حين أنها وصلت إلى (٢١٧) سؤالاً بنسبة (٢٤،٥٪) في عُمان؛ وهي نسبة مرتفعة تزيد أكثر من الضعف عن مثيلتها في الأردن، وتمثل ربع الأسئلة الكلي تقريباً في عُمان. وهذا الاختلاف النسبي في توزيع الأسئلة في كل من كتب التربية الإسلامية في الأردن وعُمان وفق المجالات الثلاث يبين أن الأسئلة التقويمية جاءت في كتب التربية الإسلامية في عُمان أكثر شمولاً منها في كتب التربية الإسلامية في الأردن، كما تُظهِر النسب أعلاه؛ وقد يُرَدّ ذلك إلى خطة التطوير التربوي الشاملة للمناهج التي تقوم بها وزارة التربية والتعليم في عُمان، والتي أفادت كثيراً من التجارب وخطط التطوير التي نفذتها العديد من الدول العربية سواء بالاطلاع على تلك التجارب، أم باستقدام الخبراء والمستشارون لهذه الغاية، ويبدو أن ذلك قد أثّرَ كثيراً على مختلف جوانب المناهج، ومنها صياغة الأسئلة التقويمية، التي كثيراً ما تعكس محتوى المنهاج من خلالها.

والارتفاع الملحوظ لأعداد الأسئلة المعرفية عموماً في كل من كتب التربية الإسلامية في الأردن وعُمان، مقارنة بأسئلة المجالين الوجداني والنفس حركي يتفق مع نتائج العديد من الدراسات التي أجريت في هذا الموضوع، ومنها دراسة الجلاد [٢٥] والعامري [٣٢] والصلطي [٢١] وعطيه [٢٩] ويوسف [٣٠] وحمروش [٣١].

والنتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسات تؤكد ما أشارت إليه دراسة الجلاد [٣٥] من أن محتوى كتب التربية الإسلامية ركّز في تصميمه وبنائه وتأليفه على المعارف التي يتم إيصالها للطلبة، وأن أسئلة التقويم توافقت مع المحتوى في هذا الجانب حيث وجّهت عنايتها إلى قياس مدى تحصيل الطلبة لهذه المعارف.

أما توزيع الأسئلة على كتب صفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الأردن فيُظهر أن معظم الأسئلة المعرفية قد وردت في الصفين الثالث بنسبة (٩٨,٨٪) والرابع بنسبة (٩٧,٥٪). وأما الأسئلة الوجدانية فقد اقتصرت على الصفين الأول بنسبة (٨,٦٪) والثاني بنسبة (٠,٧٪)، في حين خلت كتب الصفين الثالث والرابع من هذا النوع من الأسئلة. وأما الأسئلة النفس حركية فقد تركزت أيضاً في الصفين الأول بنسبة (١٤,٨٪) والثاني (٢٩,٥٪). وأما نسبها في الصفين الثالث والرابع فجاءت متدنية جداً.

وأما في عُمان فإن نسب الأسئلة المعرفية جاءت متقاربة في ثلاثة صفوف وتوزعت كما يلي: الصف الثاني بنسبة (٦٣,٧٪)، والصف الثالث بنسبة (٨٠,٣٪)، والصف الرابع بنسبة (٧٨,٨٪). كما جاءت النسب متقاربة نسبياً للصفوف المذكورة في المجالين الوجداني والنفس حركي. وأما في الصف الأول فظهرت النسب مختلفة إلى حد كبير؛ حيث جاءت في المجال المعرفي (٣١,٥٪) وفي المجال الوجداني (٣,٩٪) بينما وصلت في المجال النفس حركي إلى (٦٤,٦٪)، وهذه النسبة لم يطالعها الباحث في أيٍّ من الدراسات التي قام بمراجعتها. ويمكن تفهمها إذا علمنا أن محتوى دروس كتاب هذا الصف جلّها ذات طبيعة أدائية. وهذا يدل على أن الأسئلة التقويمية تتأثر بشكل كبير بطبيعة المحتوى الذي تُصاغ من أجله.

وقد بيّنت النتائج السابقة تركيز الأسئلة التقويمية في كتب التربية الإسلامية في كل من الأردن وعُمان على الجانب المعرفي . وقلتها في الجانبين الوجداني والنفس حركي بل وانعدامها أحياناً ؛ كما في الأسئلة التقويمية المتعلقة بالصفين الثاني والثالث في الأردن، حيث لم يرد أي سؤال فيهما يخص الجانب الوجداني رغم الصلة المفترضة الوثيقة بين دروس التربية الإسلامية وهذا الجانب من الأسئلة، وهو الجانب الذي يعنى بالميول والاتجاهات والقيم التي يكون لاكتسابها في مراحل الطفولة آثار ممتدة عميقة في حياة الإنسان. كما أن المهارات العملية تعد من الأهمية بمكان ؛ لأن الإسلام اعتقاد وقول وعمل، واقتصار الأسئلة على الجانب المعرفي أو تركُّزها فيه يقلل من فائدتها، ويضعف فاعلية المنهاج إلى حدّ كبير.

والنتائج السابقة بشكل عام تُظهِر بأن معدي المنهاج كثيرا ما يهتمون أثناء كتابتهم لمحتويات الدروس بالجانب المعرفي، مما يؤثّر مباشرة على الأسئلة التقويمية فيجعلها ذات صبغة معرفية، لتنسجم مع تلك المحتويات.

ثانياً: الإجابة عن السؤال الثاني

ما مدى توزُّع الأسئلة التقويمية في المجالات الثلاث: المعرفية، والوجدانية، والنفس حركية على مستوياتها في كتب التربية الإسلامية المقررة في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الأردن، وسلطنة عُمان ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تحليل الأسئلة الواردة في كتب عينة الدراسة، وتصنيفها وفق مجالاتها الثلاث بمستوياتها المختلفة ؛ وذلك حسب تصنيف بلوم للمجال المعرفي، وتصنيف كراثول للمجال الوجداني، وتصنيف سمبسون للمجال النفس حركي، ثم حساب التكرارات والنسب المئوية لهذه المستويات. وقد رُصِدت النتائج في الجداول ذوات الأرقام (٢) و (٣) و (٤) الآتية:

جدول رقم (٢). توزيع الأسئلة في كتب صفوف الحلقة الأولى في الأردن وسلطنة عُمان وفقاً لمستويات المجال المعرفي.

الصف / الدولة		مستويات الأسئلة المعرفية													
		التذكر		الفهم		التطبيق		التحليل		التركيب		التقويم		المجموع	
		عدد الأسئلة	النسبة المئوية	عدد الأسئلة	النسبة المئوية	عدد الأسئلة	النسبة المئوية	عدد الأسئلة	النسبة المئوية	عدد الأسئلة	النسبة المئوية	عدد الأسئلة	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
الأول	الأردن	١٩٧	٪٩٢,٥	١٤	٪٦,٦	٢	٪٠,٩	٠	٪٠,٠	٠	٪٠,٠	٠	٪٠,٠	٢١٣	٪٣١,٨
	عُمان	٢٥	٪٦٠,٨	١٦	٪٣٩,٢	٠	٪٠,٠	٠	٪٠,٠	٠	٪٠,٠	٠	٪٠,٠	٤١	٪٦,٧
الثاني	الأردن	٦٧	٪٦٩,١	٢٣	٪٢٣,٧	٧	٪٧,٢	٠	٪٠,٠	٠	٪٠,٠	٠	٪٠,٠	٩٧	٪١٤,٥
	عُمان	٥٤	٪٤٧,٤	٥٩	٪٥١,٧	١	٪٠,٩	٠	٪٠,٠	٠	٪٠,٠	٠	٪٠,٠	١١٤	٪١٨,٥
الثالث	الأردن	١٣٦	٪٨٣,٤	٢٤	٪١٤,٧	٣	٪١,٩	٠	٪٠,٠	٠	٪٠,٠	٠	٪٠,٠	١٦٣	٪٢٤,٤
	عُمان	١٥٨	٪٦٤,٥	٨١	٪٣٣,١	٦	٪٢,٤	٠	٪٠,٠	٠	٪٠,٠	٠	٪٠,٠	٢٤٥	٪٣٩,٨
الرابع	الأردن	١٦١	٪٨٢,٢	٣٢	٪١٦,٣	٣	٪١,٥	٠	٪٠,٠	٠	٪٠,٠	٠	٪٠,٠	١٩٦	٪٢٩,٣
	عُمان	١٣٢	٪٦١,٤	٦٧	٪٣١,٢	٨	٪٣,٧	٢	٪٠,٩	٥	٪٢,٣	١	٪٠,٥	٢١٥	٪٣٥
المجموع	الأردن	٥٦١	٪٨٣,٩	٩٣	٪١٣,٩	١٥	٠٪٢,٢	٠	٪٠,٠	٠	٪٠,٠	٠	٪٠,٠	٦٦٩	٪١٠٠
الكلي	عُمان	٣٦٩	٪٦٠	٢٢٣	٪٣٦,٣	١٥	٪٢,٤	٢	٪٠,٣	٥	٪٠,٨	١	٪٠,٢	٦١٥	٪١٠٠

جدول (٣). توزيع الأسئلة في كتب صفوف الحلقة الأولى في الأردن وسلطنة عُمان وفقاً لمستويات المجال الوجداني

الصف / الدولة		مستويات الأسئلة الوجدانية											
		الاستقبال		الاستجابة		التقييم		التنظيم		التمثّل		المجموع	
		عدد الأسئلة	النسبة المئوية	عدد الأسئلة	النسبة المئوية	عدد الأسئلة	النسبة المئوية	عدد الأسئلة	النسبة المئوية	عدد الأسئلة	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
الأول	الأردن	١٣	٪٥٤.٢	١١	٪٤٥.٨	٠	٪٠.٠	٠	٪٠.٠	٠	٪٠.٠	٢٤	٪٩٦
	عُمان	٠	٪٠.٠	٥	٪١٠٠	٠	٪٠.٠	٠	٪٠.٠	٠	٪٠.٠	٥	٪٩.١
الثاني	الأردن	٠	٪٠.٠	١	٪١٠٠	٠	٪٠.٠	٠	٪٠.٠	٠	٪٠.٠	١	٪٤
	عُمان	٤	٪٣٠.٧	٩	٪٦٩.٣	٠	٪٠.٠	٠	٪٠.٠	٠	٪٠.٠	١٣	٪٢٣.٦
الثالث	الأردن	٠	٪٠.٠	٠	٪٠.٠	٠	٪٠.٠	٠	٪٠.٠	٠	٪٠.٠	٠	٪٠.٠
	عُمان	١	٪٤.٥	٢١	٪٩٥.٥	٠	٪٠.٠	٠	٪٠.٠	٠	٪٠.٠	٢٢	٪٤٠
الرابع	الأردن	٠	٪٠.٠	٠	٪٠.٠	٠	٪٠.٠	٠	٪٠.٠	٠	٪٠.٠	٠	٪٠.٠
	عُمان	٣	٪٢٠	١٢	٪٨٠	٠	٪٠.٠	٠	٪٠.٠	٠	٪٠.٠	١٥	٪٢٧.٣
المجموع الكلي	الأردن	١٣	٪٥٢	١٢	٪٤٨	٠	٪٠.٠	٠	٪٠.٠	٠	٪٠.٠	٢٥	٪١٠٠
	عُمان	٨	٪١٤.٥	٤٧	٪٨٥.٥	٠	٪٠.٠	٠	٪٠.٠	٠	٪٠.٠	٥٥	٪١٠٠

جدول رقم (٤). توزيع الأسئلة في كتب صفوف الحلقة الأولى في الأردن وسلطنة عُمان وفقاً لمستويات المجال النفس حركي.

الصف / الدولة		مستويات المجال النفس حركي															
		إدراك حسي		ميل/استعداد		استجابة موجهة		آلية/تعويد		استجابة ظاهرية		تكيف/تعديل		أصالة/إبداع		المجموع	
		عدد الأسئلة	النسبة المئوية	عدد الأسئلة	النسبة المئوية	عدد الأسئلة	النسبة المئوية	عدد الأسئلة	النسبة المئوية	عدد الأسئلة	النسبة المئوية	عدد الأسئلة	النسبة المئوية	عدد الأسئلة	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
الأول	الأردن	٠	٪٠,٠	٩	٪٢٢	٣٠	٪٧٣,٢	٢	٪٤,٨	٠	٪٠,٠	٠	٪٠	٠	٪٠,٠	٤١	٪٤٦,١
	عُمان	٠	٪٠,٠	٤	٪٤,٨	٦٩	٪٨٢,١	١١	٪١٣,١	٠	٪٠,٠	٠	٪٠,٠	٠	٪٠,٠	٨٤	٪٣٨,٧
الثاني	الأردن	٠	٪٠,٠	٢٤	٪٥٨,٥	١٧	٪٤١,٥	٠	٪٠,٠	٠	٪٠,٠	٠	٪٠,٠	٠	٪٠,٠	٤١	٪٤٦,١
	عُمان	٠	٪٠,٠	٦	٪١١,٥	٣٤	٪٦٥,٤	١٢	٪٢٣,١	٠	٪٠,٠	٠	٪٠,٠	٠	٪٠,٠	٥٢	٪٢٤
الثالث	الأردن	٠	٪٠,٠	٠	٪٠,٠	٢	٪١٠٠	٠	٪٠,٠	٠	٪٠,٠	٠	٪٠,٠	٠	٪٠,٠	٢	٪٢,٢
	عُمان	٠	٪٠,٠	٨	٪٢١,١	١٣	٪٣٤,٢	١٧	٪٤٤,٧	٠	٪٠,٠	٠	٪٠,٠	٠	٪٠,٠	٣٨	٪١٧,٥
الرابع	الأردن	٠	٪٠,٠	٢	٪٤٠	٣	٪٦٠	٠	٪٠,٠	٠	٪٠,٠	٠	٪٠,٠	٠	٪٠,٠	٥	٪٥,٦
	عُمان	٠	٪٠,٠	٢٤	٪٥٥,٨	٩	٪٢٠,٩	١٠	٪٢٣,٣	٠	٪٠,٠	٠	٪٠,٠	٠	٪٠,٠	٤٣	٪١٩,٨
المجموع الكلي	الأردن	٠	٪٠,٠	٣٥	٪٣٩,٣	٥٢	٪٥٨,٤	٢	٪٢,٣	٠	٪٠,٠	٠	٪٠,٠	٠	٪٠,٠	٨٩	٪١٠٠
	عُمان	٠	٪٠,٠	٤٢	٪١٩,٤	١٢٥	٪٥٧,٦	٥٠	٪٢٣	٠	٪٠,٠	٠	٪٠,٠	٠	٪٠,٠	٢١٧	٪١٠٠

يبين الجدول رقم (٢) أن معظم الأسئلة المعرفية تركزت في المستويات المعرفية الدنيا في كل من الأردن وعُمان؛ ففي الأردن بلغ عدد الأسئلة الإجمالي للمجال المعرفي (٦٦٩) سؤالاً، وقع (٦٥٤) سؤالاً منها في مستويي التذكر والفهم أي بنسبة (٩٧٫٨٪)، حيث بلغ مجموعها في مستوى التذكر (٥٦١) سؤالاً بنسبة (٨٣٫٩٪) جاء أكثرها في الصف الأول، وأقلها في الصف الثاني. وفي مستوى الفهم (٩٣) سؤالاً بنسبة (١٣٫٩٪) جاء أكثرها في الصف الرابع، وأقلها في الصف الأول. وأما مستويات الأسئلة المعرفية العليا فقد اقتصرت على مستوى التطبيق بواقع (١٥) سؤالاً فقط بنسبة (٢٫٢٪). في حين لم يرد أي سؤال في مستويات التحليل، والتركيب، والتقويم في أي صف من الصفوف.

وأما في عُمان فقد بلغ عدد الأسئلة الإجمالي للمجال المعرفي (٦١٥) سؤالاً، وقع (٥٩٢) سؤالاً منها في مستويي التذكر والفهم، أي بنسبة (٩٦٫٣٪)، حيث بلغ مجموعها في مستوى التذكر (٣٦٩) سؤالاً بنسبة (٦٠٪) وفي مستوى الفهم (٢٢٣) سؤالاً بنسبة (٣٦٫٣٪) وقع أكثرها في الصف الثالث، وأقلها في الصف الأول للمستويين. وأما مستويات الأسئلة المعرفية العليا فقد بلغ مجموعها (٢٣) سؤالاً فقط وبنسبة (٣٫٧٪) وجاءت في الصفين الثالث والرابع فقط.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج العديد من الدراسات التي اهتمت بتحليل مستويات الأسئلة المعرفية وفق تصنيف بلوم ومنها دراسة كل من الشعيلي [٢٣]، والجلاد [٢٥]، والسويدي [٢٦]. والصلطي [٢١]. وموسى [٢٧]. والسويدي [٢٨]. وعطية [٢٩]. ويوسف [٣٠] في مجال التربية الإسلامية. كما تتفق مع نتائج دراسة كل من العامري [٣٢]. والمطاوعة [٣٣] في مجال اللغة العربية. حيث بيّنت جميع تلك الدراسات التي أجريت في دول مختلفة أن الأسئلة المعرفية تركزت في المستويات المعرفية الدنيا. وهذه النتائج تبين بوضوح أن المناهج ما زالت تُصمَّم وفق

مطالب المادة العلمية كمحور للعملية التعليمية التعلمية، كما تبين أن دعوات المنظّرين التربويين للاهتمام بجميع المستويات المعرفية بصورة شاملة ومتوازنة لم تلق بعد الاستجابة الكافية، وهذا يحدث أضراراً بالغة في تكوين المتعلم الذي يتحول إلى متلق ومخزِّن للمعلومات، بدلاً من العمل على ترقية تفكيره وتنميته من خلال عمليات التطبيق، والتحليل، والاستنتاج، والتقويم. ومن المعلوم أن تركيز اهتمام الكتب المدرسية في التربية الإسلامية على الأسئلة التقويمية في مستويات التعلم الدنيا ـ لأنها الأسهل في الإعداد والتقويم ـ يتنافى مع التوجيهات القرآنية التي تدعو دائماً للتدبُّر والنظر، وتعلي من شأن أولي الألباب، كما يتنافى مع الدعوة إلى إيجابية المتعلم في الموقف التعليمي، وضرورة الاهتمام بميوله وحاجاته.

ويبيّن الجدول رقم (٣) نتائج التحليل المتعلقة بمستويات الأسئلة الانفعالية التي يلاحظ أنها لم تُمثِّل بمجموعها في كتب التربية الإسلامية في الأردن سوى (٢٥) سؤالاً فقط بنسبة (٣,٢٪) واقتصرت على مستويي الاستقبال (١٣) سؤالاً. والاستجابة (١٢) سؤالاً، ولم يأت أي منها في مستويات التقييم، والتنظيم، والتمثّل. كما أنها اقتصرت على الصف الأول بواقع (٢٤) سؤالاً، وسؤال واحد للصف الثاني، في حين لم يرد أي سؤال في الصفين الثالث والرابع. وأما في عُمان فقد بلغ عدد الأسئلة في هذا المجال (٥٥) سؤالاً في جميع كتب التربية الإسلامية وبنسبة (٦,٢٪)، تركزت في مستوى الاستجابة بواقع (٤٧) سؤالاً بنسبة (٨٥,٥٪)، ووردت ثمانية أسئلة في مستوى الاستقبال بنسبة (١٤,٥٪)، ولم يرد أي سؤال في مستويات التقييم، والتنظيم، والتمثّل. وقد تركزت معظم هذه الأسئلة في كتب الصفين الثالث والثاني.

وهذه النتيجة التي تأتي متفقة مع نتائج الدراسات السابقة بأعلاه توضح أن أسئلة هذا المجال لم تنل الاهتمام الكافي في كتب التربية الإسلامية في كل من الأردن وعُمان

حيث كانت نسبها متدنية جداً، ولم تتوزع بشكل متوازن وسليم لا على المستويات المختلفة، ولا على الصفوف كذلك؛ الأمر الذي يدعو إلى لفت الانتباه إلى مزيد من الاهتمام والعناية بها في أسئلة كتب التربية الإسلامية لا سيما أن مواضيع التربية الإسلامية غنية وثرية بالمحتوى الوجداني والقيمي بل هي موضوعات قيمية في المقام الأول، ويأت إهمالها على هذا النحو مثير للاستغراب والتساؤل.

وأما النتائج الخاصة بأسئلة المجال النفس حركي كما تبدو في الجدول رقم (٤) فإنها تعد أفضل قليلاً منها في المجال الوجداني ؛ ففي الأردن مثَّلَ هذا النوع من الأسئلة (٨٩) سؤالاً بنسبة (١١,٤٪) من المجموع العام للأسئلة، توزعت على ثلاثة مستويات فقط وهي: مستوى الميل/ الاستعداد (٣٥) سؤالاً، ومستوى الاستجابة الموجهة (٥٢) سؤالاً، ومستوى الآلية/ التعويد سؤالان فقط، وأما بقية المستويات فلم يرد عليها أية أسئلة. وقد تركزت هذه الأسئلة في كتب الصفين الأول والثاني بنسبة (٩٢,٢٪). بينما مثَّلَ هذا النوع من الأسئلة في عُمان (٢١٧) سؤالاً بنسة (٢٤,٥٪) من المجموع العام للأسئلة، توزعت كذلك على ثلاثة مستويات هي: مستوى الميل/ الاستعداد (٤٢) سؤالاً، ومستوى الاستجابة الموجهة (١٢٥) سؤالاً، ومستوى الآلية/ التعويد (٥٠) سؤالاً، وأما بقية المستويات فلم يرد عليها أية أسئلة. وقد توزعت هذه الأسئلة على مختلف الصفوف بنسب متفاوتة أعلاها في الصف الأول بنسبة (٣٨,٧٪) وأدناها في الصف الرابع بنسبة (١٩,٨٪). وهذه النتيجة تدل على نقص واضح في عدد الأسئلة المتعلقة بهذا الجانب في الأردن، وكذلك في توزُّعها وفق مجالات هذا المستوى. وأما في عُمان فإن عدد الأسئلة العام وإن كان مرتفعاً ويمثل نسبة معقولة إلاّ أنها غير موزعة توزيعاً سليماً وشاملاً بل جاءت متركزة في ثلاثة مستويات فقط. وهذه النتائج تتفق مع نتائج بعض الدراسات ومنها دراسة الجلاد التي أظهرت أن نسبة الأسئلة في المجال النفس حركي لم تتعدى

(٠,٦٪) [٢٥]. ودراسة العامري التي أظهرت أن هذه النسبة لم تتعدى (٣,١٪) [٣٢]. الأمر الذي يشير إلى ضرورة الاهتمام بشكل أكبر بالأسئلة التقويمية النفس حركية في الأردن من حيث الكم، وشمول التوزيع جميع المستويات. وكذلك الحال بالنسبة إلى عُمان من حيث شمول التوزيع جميع المجالات أيضاً. ذلك أن مادة التربية الإسلامية تتطلب من المتعلم في هذه المرحلة إتقان بعض المهارات المرتبطة بالعبادات، والقرآن الكريم وسواها مما يتعلق بالأنشطة، واستخدام مصادر التعلّم.

ثالثاً: الإجابة عن السؤال الثالث

ما نوعية الأسئلة التقويمية (مقالية/ موضوعية) الواردة في كتب التربية الإسلامية المقررة في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الأردن، وسلطنة عُمان ؟".

جدول رقم (٥). توزيع الأسئلة في كتب صفوف الحلقة الأولى في الأردن وسلطنة عُمان حسب نوعها مقالية أم موضوعية .

الصف / الدولة		نوع الأسئلة					
		الأسئلة المقالية		الأسئلة الموضوعية		المجموع	
		عدد الأسئلة	النسبة المئوية	عدد الأسئلة	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
الأول	الأردن	٢٧٣	٩٨,٢٪	٥	١,٨٪	٢٧٨	٣٥.٥٪
	عُمان	١١٤	٨٧,٧٪	١٦	١٢,٣٪	١٣٠	١٤,٦٪
الثاني	الأردن	٨٣	٥٩,٧٪	٥٦	٤٠,٣٪	١٣٩	١٧,٧٪
	عُمان	٩٠	٥٠,٣٪	٨٩	٤٩,٧٪	١٧٩	٢٠,٢٪
الثالث	الأردن	٦٣	٣٨,٢٪	١٠٢	٦١,٨٪	١٦٥	٢١,١٪
	عُمان	١٩١	٦٢,٦٪	١١٤	٣٧,٤٪	٣٠٥	٣٤,٤٪
الرابع	الأردن	١١٤	٥٦,٧٪	٨٧	٤٣,٣٪	٢٠١	٢٥,٧٪
	عُمان	٢٠٧	٧٥,٨٪	٦٦	٢٤,٢٪	٢٧٣	٣٠,٨٪
المجموع	الأردن	٥٣٣	٦٨,١٪	٢٥٠	٣١,٩٪	٧٨٣	١٠٠٪
الكلي	عُمان	٦٠٢	٦٧,٩٪	٢٨٥	٣٢,١٪	٨٨٧	١٠٠٪

للإجابة عن هذا السؤال تم تحليل الأسئلة الواردة في كتب عينة الدراسة وتصنيفها وفق نوعيها: مقالية وموضوعية، وتصنيف الأسئلة الموضوعية حسب أنواعها، ثم حساب التكرارات والنسب المئوية لكل نوع من أنواع الأسئلة السابقة. وتم رصد النتائج في الجدولين رقمي(٥) و(٦).

تبيّن النتائج الموضحة في الجدول رقم (٥) أن الأسئلة المقالية قد حصلت على نسبة الثلثين من مجموع الأسئلة التقويمية الواردة في كتب التربية الإسلامية في كل من الأردن وعُمان؛ حيث كانت نسبة الأسئلة المقالية في الأردن (٦٨,١ ٪) والموضوعية (٣١,٩ ٪). وأما في عُمان فشكلت الأسئلة المقالية نسبة (٦٧,٩ ٪) والموضوعية (٣٢,١ ٪). ومع ذلك فإن الأسئلة الموضوعية تحتاج إلى اهتمام أكبر نظراً لميزاتها والأهداف التي يمكن أن تحققها.

ومما يلفت النظر أن توزيع الأسئلة على كتب الصفوف المختلفة في الأردن جاء غير متوازن؛ فقد حصلت الأسئلة المقالية في الصف الأول على نسبة (٩٨,٢ ٪) والموضوعية على نسبة (١,٨ ٪) بينما حصلت الأسئلة المقالية في الصف الثالث على نسبة (٣٨,٢ ٪) والموضوعية على نسبة (٦١,٨ ٪). وكذلك الحال في عُمان فقد حصلت الأسئلة المقالية في الصف الأول على نسبة (٨٧,٧ ٪) والموضوعية على نسبة (١٢,٣ ٪) بينما حصلت الأسئلة المقالية في الصف الثاني على نسبة (٥٠,٣ ٪) والموضوعية على نسبة (٤٩,٧ ٪). وهذا التذبذب الكبير في توزيع أنواع الأسئلة على الصفوف بشكل غير متوازن في الأردن وعُمان يمكن رده جزئياً إلى عدم وجود خطة موحدة لدى لجان التأليف، وتعاملها مع كتب الصفوف المختلفة بصورة منفصلة عن بعضها البعض. وأحياناً تعدد تلك اللجان وتغيرها من عام إلى آخر.

وللتعرف على أنواع الأسئلة الموضوعية، وطبيعة توزُّعها على الصفوف الأربع تم إعداد الجدول رقم (٦) الذي يبين تلك النتائج.

جدول رقم (٦). توزيع الأسئلة الموضوعية في كتب صفوف الحلقة الأولى في الأردن وسلطنة عُمان حسب أنواعها .

الصف / الدولة		أنواع الأسئلة الموضوعية									
		الاختيار من متعدد		التكميل		الصواب والخطأ		المزاوجة		المجموع	
		عدد لأسئلة	النسبة المئوية	عدد الأسئلة	النسبة المئوية	عدد لأسئلة	النسبة المئوية	عدد لأسئلة	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
الأول	الأردن	٠	٪٠.٠	٠	٪٠.٠	٥	٪٥	٠	٪٠.٠	٥	٪٢
	عُمان	٣	٪١٨.٨	٠	٪٠.٠	٢	٪١٢.٥	١١	٪٦٨.٧	١٦	٪٥.٦
الثاني	الأردن	٠	٪٠.٠	٣٦	٪٦٤.٣	٨	٪١٤.٣	١٢	٪٢١.٤	٥٦	٪٢٢.٤
	عُمان	١٧	٪١٩.١	٢٦	٪٢٩.٢	١٩	٪٢١.٤	٢٧	٪٣٠.٣	٨٩	٪٣١.٢
الثالث	الأردن	٢٣	٪٢٢.٥	٣٩	٪٣٨.٢	١٣	٪١٢.٨	٢٧	٪٢٦.٥	١٠٢	٪٤٠.٨
	عُمان	٤٩	٪٤٣	٣٠	٪٢٦.٣	٢٠	٪١٧.٥	١٥	٪١٣.٢	١١٤	٪٤٠
الرابع	الأردن	٢٤	٪٢٧.٦	٢٨	٪٣٢.٢	٢١	٪٢٤.١	١٤	٪١٦.١	٨٧	٪٣٤.٨
	عُمان	٣٠	٪٤٥.٤	١٢	٪١٨.٢	١١	٪١٦.٧	١٣	٪١٩.٧	٦٦	٪٢٣.٢
المجموع الكلي	الأردن	٤٧	٪١٨.٨	١٠٣	٪٤١.٢	٤٧	٪١٨.٨	٥٣	٪٢١.٢	٢٥٠	٪١٠٠
	عُمان	٩٩	٪٣٤.٧	٦٨	٪٢٣.٩	٥٢	٪١٨.٢	٦٦	٪٢٣.٢	٢٨٥	٪١٠٠

توضّح النتائج المبينة في الجدول رقم (٦) أن الأسئلة الموضوعية أمكن تصنيفها إلى أربعة أنواع اختلفت نسب ورودها في كل من الأردن وعُمان ؛ ففي الأردن جاءت معظم هذه الأسئلة من نوع التكميل حيث ورد على هذا النوع (١٠٣) أسئلة من مجموع الأسئلة الموضوعية الواردة في جميع كتب التربية الإسلامية المقررة على صفوف الحلقة وبنسبة (٤١,٢ ٪). وقد توزّعت باقي الأسئلة على أنواع الأسئلة الموضوعية الثلاث الأخرى بنسبة (٥٨,٨ ٪) لها جميعاً. وكان توزيعها كذلك غير متوازن بالنسبة للصفوف ؛ فبينما بلغت نسبة أسئلة كتاب الصف الثالث (٤٠,٨ ٪) لم تتعدى أسئلة الصف الأول نسبة (٢٪) فقط ، واقتصرت على أسئلة الصواب والخطأ. وفي كتاب الصف الثاني لم يرد أي سؤال من نوع الاختيار من متعدد. وأما في عُمان فقد جاءت معظم هذه الأسئلة من نوع الاختيار من متعدد بواقع (٩٩) سؤالاً وبنسبة (٣٤,٧٪) في حين كان أقلها أسئلة الصواب والخطأ بواقع (٥٢) سؤالاً وبنسبة (١٨,٢ ٪) وعدم التوازن هذا ينطبق كذلك على توزيع الأسئلة على كتب الصفوف المختلفة فبينما شكلت نسبة أسئلة كتاب الصف الثالث (٤٠ ٪) لم تتعدى أسئلة كتاب الصف الأول نسبة (٥,٦ ٪) وليس من ضمنها أي سؤال من نوع التكميل.

ويتضح من خلال هذه النتائج أن توزيع أنواع الأسئلة الموضوعية لم يكن متوازناً في كل من الأردن وعُمان ، وأنها ركزت على نوعين من الأسئلة ، هما : أسئلة التكميل في الأردن ، وأسئلة الاختيار من متعدد في عُمان. وبذلك تتفق هذه النتائج مع معظم نتائج دراسة الجلاد [٢٥] فيما عدا أن تركيز الأسئلة في تلك الدراسة كان منصباً على أسئلة الصواب والخطأ إلى جانب أسئلة الاختيار من متعدد. ولذلك من المهم الإشارة إلى ضرورة تنويع الأسئلة الموضوعية لأن كل نوع منها يحقق أهدافاً من مجالات مختلفة قد لا يحققها غيره بنفس الدرجة من الفعالية.

التوصيات

على ضوء النتائج التي أسفرت عنها عملية تحليل الأسئلة التقويمية لكتب التربية الإسلامية المقررة في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الأردن وسلطنة عُمان يمكن تقديم التوصيات التالية :

أولاً : ضرورة تنويع الأسئلة التقويمية لتشمل المجالات الثلاث : المعرفية ، والوجدانية ، والنفس حركية ، والصفوف المختلفة أيضاً ، وأن لا تتركز في مجال واحد ، أو صف دون غيره لئلا تترك آثاراً تخلّ في تكوين المتعلم.

ثانياً : أن تتناول الأسئلة التقويمية للصفوف المختلفة المستويات الخاصة بكل مجال من المجالات الثلاث بقدر من التوازن لاسيّما مستويات الأسئلة المعرفية العليا ، ومستويات المجالين الوجداني ، والنفس حركي ؛ وذلك لما لهذه المستويات في مختلف المجالات من أهمية بالغة في تحقيق أهداف التعليم وغاياته.

ثالثاً : أن يتم الاهتمام بشكل أكبر بالأسئلة الموضوعية ، وأن لا تعطى كل العناية للأسئلة المقالية. والاهتمام كذلك بتوزيع الأسئلة المقالية وفق أنواعها المختلفة ، وعدم التركيز على بعضها وإهمال البعض الآخر.

رابعاً : إعداد معيار علمي نسبي يعتمد على أهداف المرحلة / الصف ، وطبيعة المحتوى المعرفي ، وطبيعة المتعلم ، ونتائج البحوث والدراسات في هذا المجال ؛ لتحدّد بموجبه نسب الأسئلة التقويمية بأنواعها المختلفة ، في كل من المجالات الثلاث ، بمستوياتها المتعددة ، وليشكل إطاراً مرجعياً لمعدي المنهاج يتم أخذه بالاعتبار عند صياغتهم الأسئلة التقويمية في كتب التربية الإسلامية. وليفيد منه المعلمون أثناء إعدادهم للاختبارات.

خامساً: إجراء المزيد من البحوث والدراسات حول الأسئلة التقويمية للحلقة الثانية من التعليم الأساسي، وللمرحلة الثانوية في الدولتين وفي غيرهما، لمعرفة طبيعة هذه الأسئلة، ومدى شمولها وتوازنها.

المراجـــــع

[١] القرآن الكريم.

[٢] مجمع اللغة العربية. *معجم ألفاظ القرآن الكريم*. القاهرة: دار الشروق، ١٩٨١م.

[٣] أبو داود، سليمان بن الأشعث. *سنن أبي داود*. بيروت: دار الكتب العلمية، د. ت.

[٤] ابن حجر العسقلاني، أحمد بن علي. *فتح الباري بشرح صحيح البخاري*. بيروت: دار المعرفة، ١٩٦٠م.

[٥] الترمذي، أبو عيسى محمد بن عيسى بن سورة. *سنن الترمذي*. بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٩٣٨م.

[٦] أبو غدة، عبد الفتاح. *الرسول المعلم صلى الله عليه وسلم وأساليبه في التعليم*. ط٢، حلب: مكتب المطبوعات الإسلامية، ١٩٩٧م.

[٧] ابن جماعة، بدر الدين الكناني. *تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم*. بيروت: دار الكتب لعلمية، د.ت.

[٨] الغزالي، أبو حامد. *أيها الولد*. ط٢، القاهرة: دار الاعتصام، ١٩٨٥م.

[٩] الشاطبي، إبراهيم بن موسى. *الموافقات في أصول الشريعة*. تحقيق عبد الله دراز. بيروت: دار المعرفة، د.ت.

[١٠] جابر، جابر عبد الحميد. *مهارات التدريس*. القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٩٨م.

[١١] Fisher, C., Berliner, D., Fibly, N., Marliave, R., Cohen, L., and Dishaw, M,Teaching Behaviors, Academic Leaning Time, and Student Achievment: An Overview. In D. Strother (ED), *Time and Learning*, Bloomington, IN: Phi Delta Kappa. PP. 97- 122. 1984.

[١٢] Brualdi, A., Classroom Qustions. Washington, DC: *ERIC* , Clearinghouse on Assessment and Evaluation.ED 422407 , 1998.

[١٣] Gambrell, L.B. The Occurrence of Think-Time During Reading Comprehension. *Journal of Educational Reaserch* , 75, PP. 144- 148, 1983.

[١٤] عبد الله، عبد الرحمن صالح. *استراتيجية توجيه الأسئلة الصفية*. مسقط : وزارة التربية والتعليم / المديرية العامة للمناهج والتدريب، ١٩٩٧.

[١٥] دروزه، أفنان نظير. *النظرية في التدريس وترجمتها عملياً*. ط١، عمان: دار الشروق، ٢٠٠٠م.

[١٦] Carin, A., and Sund , *Developing Questioning Teachniques*. USA , Charles E. Merrill Publishing Company , 1971.

[١٧] Kissock, C., Iyortsunn, *A Guide to Questioning*.London , The Macmillan Press , 1982.

[١٨] جابر، جابر عبد الحميد. *مدرس القرن الحادي والعشرين الفعّال المهارات والتنمية المهنية*. ط١، القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٠م.

[١٩] أبو حطب، فؤاد، وآمال صادق. *علم النفس التربوي*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٤م.

[٢٠] وزارة التربية والتعليم. *دليل التوجيه التربوي*، ط٢. مسقط : دائرة التوجيه التربوي، ١٩٩٣م.

[٢١] الصلطي، مبارك بن مسلم. *تقويم أسئلة كتب التربية الإسلامية في الصفوف الإبتدائية العليا بسلطنة عُمان*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية: جامعة السلطان قابوس، ١٩٩٧م.

[٢٢] اليحيائي، نصراء بنت سعيد. *الأسئلة الصفية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الإعدادية بمحافظة مسقط*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية: جامعة السلطان قابوس، ٢٠٠٢م.

[٢٣] الشعيلي، سليمان بن سعيد. *تقويم أسئلة كتب التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في ضوء المستويات المعرفية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية: جامعة السلطان قابوس، ٢٠٠٣م.

[٢٤] عبد الله، عبد الرحمن صالح. *أساليب التدريس والتقويم في التربية الإسلامية دراسات ميدانية*. القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٢م.

[٢٥] الجلاد، ماجد. " تحليل الأسئلة التقويمية في كتب التربية الإسلامية للصفوف الثامن والتاسع والعاشر في الأردن " *مجلة أبحاث اليرموك*، جامعة اليرموك، م١٧، ع١ (٢٠٠١م)، ٦٣ -٨٣.

[٢٦] السويدي، وضحى علي. " الأسئلة والأنشطة المتضمنة بكتب التربية الإسلامية المطورة فيالمرحلة الإعدادية بدولة قطر دراسة تحليلية " *مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية*، كلية التربية، جامعة الملك سعود، م١٢ (٢٠٠٠م)، ٤٩ - ٧٩.

[٢٧] موسى، مصطفى إسماعيل. " تقويم أسئلة التربية الإسلامية في الثانوية العامة بدولة الإمارات في ضوء بعض المعايير " *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*، عدد أكتوبر (١٩٩٤م)، كلية التربية، جامعة المنيا.

[٢٨] السويدي، وضحى علي. " القيم المتضمنة بأسئلة كتاب التربية الإسلامية للصف السادس الإبتدائي بدولة قطر دراسة تحليلية "*مجلة رسالة التربية وعلم النفس*، ع٣ (١٩٩٣م)، ١١٩- ١٣٩.

[٢٩] عطية، محمد محمد سالم. *تقويم كتب التربية الإسلامية في الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسي*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية: جامعة عين شمس، ١٩٩١م.

[٣٠] يوسف، عمر خليل. *تقويم كتابي التربية الإسلامية للصفين الثاني الثانوي الأدبي والعلمي والثاني الثانوي الأدبي والعلمي والتجاري*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا: الجامعة الأردنية، ١٩٩٠م.

[٣١] حمروش، عبد المجيد سليمان. *تقويم منهج التربية الدينية الإسلامية للصف الأول الإعدادي بالتعليم العام*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية: جامعة الأزهر، ١٩٨٣م.

[٣٢] العامري، سعيد بن سيف. *تقويم أسئلة القراءة بالمرحلة الثانوية في ضوء الأهداف المرجوة*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية: جامعة السلطان قابوس، ٢٠٠٠م.

[٣٣] المطاوعة، فاطمة محمد. " أسئلة القراءة وامتحاناتها في المرحلة الإبتدائية بدولة قطر " *مجلة البحوث التربوية*، جامعة قطر، ع١٨ (٢٠٠٠م)، السنة التاسعة، ٢٧ -٥٧.

[٣٤] Holisti, O. R. *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*. London Massachusetts , Addison - Wesley Publishing Company, 1969.

[٣٥] Al-Jallad, M.Z. *The Islamic Studies Curriculum in Jordan*, PH.D thesis, The University of Manchester, 1997.

Analysis of the Evaluative Questions in the Islamic Education Textbooks (Grades 1 - 4) in Jordan and the Sultanate of Oman: A Comparative Study

Mohammed Abdulkarim Al-Ayasirah
Department of Islamic Methodologies, College of Education, Sultan Qabous University, Muscat, Oman

(Received 28/10/1424H.; accepted for publication 28/3/1425H.)

Abstract. This study is aimed at analyzing the evaluative questions included in the Islamic education textbooks taught in the grades 1 - 4 in Jordan and the Sultanate of Oman. To achieve this aim, an analysis instrument was designed and tested for validity and reliability; the reliability quotient was (0.92).

The study sample consisted of 8 textbooks, 4 from Jordan and 4 from Oman. The Jordanian textbooks included 783 questions, and the Omani textbooks contained 887 questions.

The Findings: The evaluative questions in both countries concentrated on the lower levels of the cognitive domain. In the Jordanian case, the cognitive domain accounted for 85.4% of the total questions, while the psychomotor and the affective domains accounted only for 11.4% and 3.2%, respectively. Essay-type questions represented 68.1% of the total questions.

As for the Omani case, 69.3% of the total questions dealt with the cognitive domain, 24.5% with the psychomotor domain and 6.2% with the affective domain. Essay-type questions represented 67.9% of the total questions.

In the light of these results, the study recommended that evaluative questions should cover all three domains and ensure a reasonable balance of their levels; more concern should be given to the objective type questions. There should be a set of scientific standards for preparing a relative criterion for writing questions.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٧، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٧٢٣-٧٦٠ (١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م)

أسباب نفور معلمي المرحلة الثانوية من الموجهين التربويين كما يراها الموجهون والمديرون والمعلمون في دولة الإمارات العربية المتحدة

عيد ديراني

عميد شئون الطلاب، جامعة الشارقة، أستاذ الإدارة التربوية، الجامعة الأردنية

(قدم للنشر في ١٨/٨/١٤٢٤هـ، وقبل للنشر في٢٣/١/١٤٢٥هـ)

ملخص البحث. تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على أسباب نفور معلمي المرحلة الثانوية من الموجهين كما يراها الموجهون والمديرون والمعلمون، وإلى معرفة ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الفئات الثلاث تعزى لمتغيرات طبيعة العمل والجنس والتخصص والمؤهل وعدد سنوات الخبرة.

لجمع المعلومات تم تطوير استبانة مكونة من ثلاثين فقرة وسؤال مفتوح واحد. وتم إيجاد صدق الأداة عن طريق الصدق التحكيمي وثبات الأداة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا حيث كانت قيمة ألفا= ٠,٩٢.

بينت نتائج الدراسة أن هنالك فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد العينة من الفئات الثلاث تعزى لطبيعة العمل والجنس. كما بينت عددا من أسباب نفور معلمي المرحلة الثانوية من الموجهين التربويين من أبرزها: الزيارة الصفية المفاجئة، وعدم الثناء على جهود المعلمين وإنجازاتهم، والتعالي في التعامل معهم. في ضوء نتائج هذه الدراسة قدم الباحث عددا من التوصيات من أهمها التأكيد على استخدام أسلوب العلاقات الإنسانية مع المعلمين، وتعريف الموجهين بالاتجاهات الحديثة بالإشراف التربوي.

مقدمة

يعتبر التوجيه التربوي عنصرا هاما من عناصر العملية التربوية، ويهدف بصورة رئيسية إلى تحسين سلوك المعلم التدريسي وتطويره، وإكسابه المهارات اللازمة للقيام بعملية التدريس داخل غرفة الصف بطريقة تسهل تعلم التلاميذ. وقد استخدم مصطلح التوجيه – أو ما كان يعرف بالتفتيش سابقا– للإشارة إلى الأشخاص الذين كانوا يدققون في أعمال المعلمين للوقوف على مدى اتباعهم للمقررات الدراسية، ومحافظتهم على قواعد السلوك المطلوبة منهم ومن تلاميذهم من خلال اتباع أساليب تفتيشية صارمة. ونتيجة لتطوير مفهوم التوجيه –أو الإشراف– التربوي وأساليبه، فقد تحولت أهدافه من تصيد أخطاء المعلم ومحاسبته عليها إلى ملاحظة أدائه داخل غرفة الصف، والاستماع له لمساعدته في تطوير أدائه، وبالتالي ظهرت اتجاهات جديدة في التوجيه التربوي ومسميات جديدة له مثل: الفني، والديموقراطي، والتعاوني، والتشاركي، والاستشاري، والتدريسي، والتربوي، والتطويري، والتمايزي، والإكلينيكي، والعام، والذاتي، وإشراف الأقران، والإشراف بالأهداف، وغيرها، وكان يؤمل من ظهور هذه الاتجاهات الحديثة في التوجيه أن يغير الموجهون من أساليب تعاملهم مع المعلمين، إلا أن كثيرا منهم ظل يمارس عمله بأساليب تفتيشية.

وتعتبر عملية التوجيه التربوي – بالرغم من التعريفات والمسميات المختلفة له– عملية تقويم ذات أبعاد مختلفة تشمل المعلم والمنهاج والمواد التعليمية والبرنامج التوجيهي والموجه نفسه. وهو بهذا–أي التوجيه– عملية تقويم لأداء المعلم التدريسي لاكتشاف نقاط القوة لديه لتعزيزها، ونقاط الضعف لتلافيها، ولتعريفه بأساليب وطرائق تدريس جديدة يختار منها ما يلائمه وما يناسب تلاميذه. إلا أن تقويم الفرد من قبل فرد أو أفراد آخرين عملية غير مريحة. فعندما يذكر التقويم للمعلمين يميل المعلمون لاتخاذ مواقف دفاعية منه ولا يبدون حماسا له و إنما نفورا منه. وقد أثار المعلمون عدة تساؤلات حول

الكفايات التي يتم تقويمهم بموجبها، ومن الذي يجب أن يقوم بعملية التقويم، وكيف تتم هذه العملية، وكيف ستستخدم نتائجها ولأي غرض. ولاعتبار عملية التوجيه مرادفة للتقويم، ولعدم القدرة على الفصل بينهما، فقد زاد توتر المعلمين من هذه العملية ونفروا منها. وبالرغم من أن كثيرا من المعلمين يرحبون بالخدمات التوجيهية، إلا أن بعضهم يعتقد أنه أكثر قدرة من الموجهين أنفسهم، وليس لدى الموجه أي شيء ذي قيمة يسهم في تحسين أدائه. ولهذا نرى بعض المعلمين يتجاهلون الموجه ولا يتعاملون معه ويتجنبون أي فرص للعمل معه. وقد وضح آرثر بلومبرغ [١، ص١] العلاقة بين الموجهين والمعلمين في كتاب أطلق عليه اسم: المشرفون والمعلمون: حرب باردة خاصة "Supervisors and Teachers: A Private Cold War" [١، ص٢].

قد يكون من الصعب جدا وضع تعريف واحد وشامل لعملية التوجيه، إلا أن هناك عدداً من التعريفات اشتملت فيما بينها على قاسم مشترك وهو أن هذه العملية تهدف أساسا إلى تحسين أداء المعلم. ولعل أقدم هذه التعريفات ذلك الذي وضعه بيرتون وبروكنر (Burton and Bruckner, 1955) في عام ١٩٥٥م حيث عرفا الإشراف على أنه عملية فنية يقوم بها مختصون تهدف إلى تحسين نمو المتعلم وتطوره [٢، ص١١]. وعرفه ألفونسو وزملاؤه(Alfonso, et.al.1981) بأنه سلوك رسمي تم اختياره من قبل المنظمة (التعليمية) ليؤثر مباشرة في سلوك المعلم التدريسي [٣، ص٤٣]. وعرفه بيتش ورواينهارتز (Beach and Rienhartz, 1989) بأنه عملية يعمل من خلالها المشرف مع المعلم لتحسين تدريسه [٤، ص٨]. وعرفه وايلز وبوندي (Wiles and Bondi, 2000) بأنه وظيفة قيادية رئيسية لتنسيق وإدارة الأنشطة التعليمية التي تتعلق بالتعليم [٥، ص٣٢]. كما عرفه جلكمان وزملاؤه (Gilkman, et.al. 1998) بأنه مساعدة المعلم في تحسين تدريسه [٦، ص٨]. وعرفته فيفر (Pfiffer, 2001) بأنه عملية قيادية هدفها الرئيسي تحسين أداء المعلم

التدريسي بهدف تحسين أدائه [٧، ص٢٤]. أما دليل المشرف التربوي الصادر عن وزارة التربية والتعليم في الأردن فقد عرفه على أنه خدمة تربوية متخصصة تهدف إلى الارتقاء بنوعية التعليم [٨، ص٨]. وكذلك عرفته لائحة التوجيه التربوي الصادرة عن وزارة التعليم والشباب في دولة الإمارات العربية المتحدة بأنه الجهود المنظمة التي تبذلها قيادات تربوية متخصصة لتحسين العملية التربوية بجميع عناصرها والوصول بها إلى تحقيق أهدافها المنشودة [٩، ص٦٣].

وبالرغم من الجهود التي تبذلها وزارة التربية والتعليم والشباب في دولة الإمارات العربية المتحدة لتطوير عملية التوجيه التربوي -باعتبارها جزءا من العملية التربوية فيها- إلا أن كثيرا من المعلمين ينظرون لهذه العملية نظرة سلبية. ولاتزال صورة التفتيش - وهو ما كان يطلق على عملية التوجيه سابقا- عالقة في أذهان المعلمين حيث لا تلقى كافة الأساليب التوجيهية الفردية والجماعية الاهتمام الكافي والاستخدام الوافي من جانب الموجهين التربويين، وبقي تعامل الموجهين مع المعلمين على اختلاف قدراتهم ومستوياتهم وتخصصاتهم، يتم بطريقة واحدة. وبقيت الزيارات الصفية المفاجئة الوسيلة الرئيسية -إن لم تكن الوحيدة - لتقويم أداء المعلم، وظل تصيد أخطاء المعلم والتدخل في سير الحصة، وافتقار كل من الموجه والمعلم إلى القدرة على تكوين علاقات مهنية بينهما بسبب الممارسات الحالية القائمة في عملية التوجيه، الأمر الذي يسبب نفورا من الموجه التربوي ومن العملية التوجيهية ذاتها [١٠، ص١٥٢ -١٦٠].

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تبدو مشكلة الدراسة فيما أظهره الأدب التربوي في موضوع الإشراف التربوي حول وجود نفور من العملية الإشرافية في مختلف النظم التربوية على اختلاف ثقافاتها. وتنحصر مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيسي الآتي:

١ - ما أسباب نفور معلمي المرحلة الثانوية من الموجهين التربويين كما يراها الموجهون والمديرون والمعلمون في دولة الإمارات العربية المتحدة ؟

أسئلة الدراسة الفرعية

٢ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الموجهين والمديرين والمعلمين حول أسباب نفور معلمي المرحلة الثانوية من الموجهين التربويين تعزى لطبيعة العمل ؟

٣ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الموجهين حول أسباب نفور معلمي المرحلة الثانوية من الموجهين التربويين تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص الأكاديمي والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة في العمل؟

٤ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات المديرين حول أسباب نفور معلمي المرحلة الثانوية من الموجهين التربويين تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص الأكاديمي والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة في العمل؟

٥ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات المعلمين حول أسباب نفور معلمي المرحلة الثانوية من الموجهين التربويين تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص الأكاديمي والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة في العمل؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في أنها الدراسة الأولى – حسب علم الباحث– التي تجرى في دولة الإمارات العربية المتحدة للتعرف على أسباب نفور معلمي المرحلة الثانوية من الموجهين التربويين. ويؤمل أن تسهم نتائج هذه الدراسة في التعرف على هذه الأسباب لتساعد متخذي القرارات التربوية على وضع برامج تدريب قبل الخدمة لتساعد الموجهين

التربويين في فهم دورهم الإشرافي، ولإيجاد حلول لهذه الأسباب، ولتجسير الهوة بين المعلمين والموجهين لكي تحقق عملية التوجيه الهدف الرئيسي المتوخى منها وهو تحسين سلوك المعلم التدريسي.

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أسباب نفور بعض معلمي المرحلة الثانوية من الموجهين التربويين ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة من الموجهين والمديرين والمعلمين حول أسباب نفور معلمي المرحلة الثانوية من الموجهين تعزى إلى متغيرات: طبيعة العمل (موجه/مدير/معلم)، والجنس (ذكر/أنثى)، والتخصص الأكاديمي (علمي/أدبي)، والمؤهل العلمي (أقل من بكالوريوس/بكالوريوس/بكالوريوس + دبلوم/ماجستير وأكثر)، وعدد سنوات الخبرة في العمل (الإشرافي/الإداري/التدريسي).

محددات الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على الموجهين التربويين ومديري ومعلمي المدارس الحكومية الثانوية التابعة لوزارة التربية والتعليم والشباب في إمارات الدولة السبع ومنطقتي العين والغربية التعليميتين في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٠٢-٢٠٠٣.

الدراسات السابقة:

يعتبر التوجيه التربوي جانبا هاما من جوانب العملية التربوية وحظي باهتمام الباحثين التربويين لما له من أثر في تعديل سلوك المعلم التدريسي وتطويره نحو الأفضل

ليحقق الهدف الرئيسي من العملية. ويعتبر سلوك الموجه وتعامله مع المعلمين عاملا هاما في نجاحه في عمله وفي زيادة درجة استفادة المعلم من عملية التوجيه.

ففي دراسة أجراها الزهراني في المملكة العربية السعودية للتعرف على دور المشرف التربوي تجاه المعلم في عدد من المجالات منها مجالات الاتصال والتقويم والعلاقات الإنسانية بينت نتائجها أن قنوات الاتصال بين المعلم والمشرف ضعيفة، وأن المشرف يعتمد على الزيارة الصفية لتقويم أداء المعلم، وأن هناك قصورا من حيث الممارسة في دور المشرف تجاه المعلمين بشكل عام، وبخاصة في مجال العلاقات الإنسانية [١١، ص١٨١-١٨٢]. وفي دراسة قام بها عيد ديراني في عام ١٩٩٥م للتعرف على درجة التزام المشرف التربوي في الأردن بأصول الزيارة الصفية التي نص عليها دليل المشرف التربوي وجد أن هناك تباينا بين تصورات المشرفين لدرجة إلتزام المشرف بالتعليمات التي نص عليها الدليل. كما بينت أن المعلمين أشاروا إلى أن المشرفين يقاطعونهم في أثناء الشرح، ويقومون بجمع المعلومات عن الزيارة خلال حصة المشاهدة، ويصححون أخطاء المعلمين أمام الطلبة ويقومون بحركات وإيماءات تدل على عدم الرضا عما يدور في غرفة الصف، وبينت كذلك أن المشرفين لا يزالون يعتمدون على الأسلوب المباشر (التسلطي) في إشرافهم على المعلمين [١٢، ص٣٢٥-٣٢٩]. وفي دراسة أخرى أجراها عيد ديراني في عام ١٩٩٥م للتعرف على واقع الممارسات الإشرافية في الأردن وجد أن هناك اختلافات كبيرة بين تصورات المشرفين وتصورات المعلمين لواقع الإشراف في الأردن، وأن هناك اختلافا بين الواقع الممارس وبين ما يجب أن يكون عليه الإشراف [١٣، ص٦٨]. وفي دراسة أجراها هتريه في عام ١٩٩٩م للتعرف على معوقات الإشراف التربوي في مرحلة الدراسة الأساسية في الأردن أظهرت نتائجها أن علاقة المشرف بالمعلم

لا تزال علاقة سلطوية، وأن المعلم يشعر بكراهية للزيارة الصفية ويحاول مقاومتها [١٤، ص٥٩]. وأما دراسة حميد الزري التي أجراها في دولة الإمارات العربية المتحدة في عام ٢٠٠٠م للتعرف على واقع التوجيه فيها فقد بينت نتائجها أن الزيارة الصفية المفاجئة هي النوع الذي يتبناه الموجهون لأسباب تؤكد أن البعض مازال يعيش في مرحلة التفتيش وأن الزيارات الصفية - كما يقوم بها الموجهون- تهدف إلى الكشف عن قصور المعلم ووضعه في حالة تأهب دائم استعدادا للزيارة، وأن الموجهين يتدخلون في سير الحصة، ويقومون بالشرح بأنفسهم إذا أخطأ المعلم، ولا يكتفون بذلك بل يقومون بتوجيه النقد واللوم للمعلم، الأمر الذي يشعر المعلم بالحرج أمام الطلاب ويضعف شخصيته ويزيد توتره أثناء الحصة. وبينت النتائج أيضا أن الموجه يعتمد بشكل أساسي على الزيارة الصفية - دون غيرها من الأساليب التوجيهية الأخرى- في تقويمه لأداء المعلم، وأن المعلمين يرون أن عملية التوجيه لا تزال عملية تفتيشية يسعى الموجه من خلالها إلى تصيد أخطاء المعلم لا لمساعدته [١٥، ص١٥٢-١٥٣].

ومن الدراسات الأجنبية التي تم الاطلاع عليها دراسة أجراها باترسون (Patterson,1991) لمعرفة إدراك المعلمين والمديرين والمشرفين للممارسات الإشرافية الحالية والنموذجية في المدارس الحكومية في ولاية تنيسي الأمريكية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين تصورات المعلمين وتصورات كل من المديرين والمشرفين لما يجب أن يكون عليه الإشراف، وأن المعلمين يعتقدون أن الممارسات الإشرافية بصورتها الحالية لا تقدم لهم الخدمات الإشرافية التي يحتاجون إليها [١٦، ص٣٩٨١]. وفي دراسة أجراها ريتشي (Ritchie,1993) في كندا لمعرفة الطرق التي يستخدمها المشرفون التربويون للتأثير في المعلمين، بينت نتائجها عوامل وممارسات غير

متوقعة يستخدمها المشرف للتأثير في المعلم منها التركيز على جزئية معينة من الموقف التعليمي، والتوجيه المباشر، واستخدام السلطة والتهديد [١٧ ، ص٢٦٣٦]. وفي الدراسة التي قامت بها شانتز و ميلكا (Shantz & Milka, 1999) بعنوان تطوير علاقة إيجابية: العامل الأكثر أهمية في الإشراف على المعلمين، وهدفت إلى معرفة أثر تطوير علاقة إيجابية بين المشرفين والمعلم، بينت نتائجها أن هكذا علاقة تسودها الثقة والاحترام المتبادل تسهم في تكوين اتجاهات إيجابية لدى المعلمين نحو المشرف التربوي وبالتالي تؤثر في سلوكه التدريسي [١٨ ، ص٦٩٣].

تبين من الدراسات السابقة التي تم الاطلاع عليها أن هناك فجوة بين المعلمين والمشرفين بالرغم من اختلاف الثقافات والنظم التربوية التي يعملون فيها. كما تبين أن كثيرا من الممارسات الإشرافية لا تزال تصطبغ بصبغة التفتيش بالرغم من الجهود التي تبذلها السلطات التربوية العليا لتطوير عملية التوجيه التربوي.

مجتمع الدراسة

تشتمل المناطق التعليمية التسع في دولة الإمارات العربية المتحدة على (١٩٦) مدرسة ثانوية منها (٩٤) مدرسة للبنين و (١٠٢) مدرسة للبنات يعمل فيها (١٩٦) مديرا ومديرة (٩٤من الذكور و ١٠٢من الإناث). ويبلغ عدد المعلمين (٥٦٥٣) معلما ومعلمة (منهم ٢٥٣٦ من الذكور و ٣١١٧ من الإناث)، كما يبلغ عدد الموجهين (٥٠٠) موجها وموجهة (منهم ١٧٤ من الإناث و ٣٢٦ من الذكور) [١٩ ، ص٧٠-٧٥].

ويبين الجدول رقم (١) توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب المنطقة التعليمية والجنس والجنسية:

جدول رقم (١). توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب المنطقة التعليمية والجنس والجنسية.

المنطقة التعليمية	الجنسية	عدد المديرين		المجموع	عدد الموجهين		المجموع	عدد المعلمين		المجموع
		ذكور	إناث		ذكور	إناث		ذكور	إناث	
أبو ظبي	م	١١	١١	٢٢	٨	٢١	٢٩	٢٥	٢١٨	٢٤٣
	غ م	-	-	-	٥٥	١٨	٧٣	٤٥٣	٣٤٣	٧٩٦
	مج	١١	١١	٢٢	٦٣	٣٩	١٠٢	٤٧٨	٥٦١	١٠٣٩
العين	م	٦	١٢	١٨	٥	٤	٩	١٦	١٩٦	٢١٢
	غ م	١٣	١٩	٣٢	٥٤	٩	٦٣	٤٢٠	٣٤٨	٧٦٨
	مج	١٩	٢١	٤٠	٥٩	١٣	٧٢	٤٣٦	٥٤٤	٩٨٠
الغربية	م	١	٤	٥	٠	٠	٠	٢	٣	٥
	غ م	١٠	٧	١٧	٢٧	٥	٣٢	١٩٠	١٩٨	٣٨٨
	مج	١١	١١	٢٢	٢٧	٥	٣٢	١٩٢	٢٠١	٣٩٣
دبي	م	٧	٩	١٦	١	١٩	٢٠	٥	٢٣٦	٢٤١
	غ م	١	١	٢	٣٨	٧	٣٥	٢٣٨	١٤٥	٤٢٨
	مج	٨	١٠	١٨	٣٩	٢٦	٦٥	٢٨٨	٣٨١	٦٦٩
الشارقة	م	١٥	١٤	٢٩	٩	٢٣	٣٢	٣٠	٢٩٣	٣٢٣
	غ م	٣	٤	٧	٤٠	١٢	٥٢	٤٥٣	٢٧١	٧٢٤
	مج	١٨	١٨	٣٦	٤٩	٣٥	٤٨	٤٨٣	٥٦٤	١٠٤٧
عجمان	م	٢	٤	٦	١	١١	١٢	-	٧٥	٧٥
	غ م	٢	١	٣	١٤	٥	١٩	١٢٥	٩٠	٢١٥
	مج	٤	٥	٩	١٥	١٦	٣١	١٢٥	١٦٥	٣٩٠
أم القيوين	م	٢	٤	٦	٠	٢	٢	١	٣٠	٣١
	غ م	٢	١	٣	١٣	٣	١٦	٧٣	٦٨	١٤١
	مج	٤	٥	٩	١٣	٥	١٨	٧٤	٩٨	١٧٢
الفجيرة	م	٦	٤	١٠	٢	٨	١٠	٧	٩٧	١٠٤
	غ م	٠	٣	٣	١٩	٣	٢٢	١٤٤	١٢١	٢٦٥
	مج	٦	٧	١٣	٢١	١١	٣٢	١٥١	٢١٨	٣٦٩
رأس الخيمة	م	١٠	١٢	٢٢	٩	١٤	٢٣	٢٣	١٩٩	٢٢٢
	غ م	٣	٢	٥	٣١	١٠	٤١	٢٨٦	١٨٦	٤٧٢
	مج	١٣	١٤	٢٧	٤٠	٢٤	٦٤	٣٠٩	٣٨٥	٦٩٤
المجموع الكلي	م	٦٠	٧٤	١٣٤	٣٥	١٠٢	١٣٧	١٠٩	١٣٤٧	١٤٥٦
	غ م	٣٤	٢٨	٦٢	٢٩١	٧٢	٣٦٣	٢٤٢٧	١٧٧٠	٤١٩٧
	مج	٩٤	١٠٢	١٩٦	٣٢٦	١٧٤	٥٠٠	٢٥٣٦	٣١١٧	٥٦٥٣

النشرة الاستقرارية للإحصاءات التعليمية للعام ٩٩/ ٢٠٠٠ قسم الإحصاء والتوثيق ص ص ٧٠-٧٥

م= مواطن، غ م= غير مواطن

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من ١٠٠ مدير (٤٨ من الذكور و ٥٢ من الإناث)، و ٢٥٠ موجها (١٥٠ من الذكور و ١٠٠ من الإناث)، و ١٢٥٠ معلما (٦٠٠ من الذكور و ٦٥٠ من الإناث)، أي بنسبة ٥١٪ و ٥٠٪ و ٢٢٪ من أفراد مجتمع الدراسة من المديرين والموجهين والمعلمين على التوالي. وقد تم اختيار أفراد عينة الدراسة بطريقة عشوائية حيث مثلث التوزيع الجغرافي للمدارس في المناطق التعليمية المختلفة. وقد استرد الباحث ٥٨ استبانة من المديرين (٣٠ ذ و ٥٨ ث) و ١٣٢ استبانة من الموجهين (٦٩ ذ و ٥٧ ث) و ٨٨٧ استبانة من المعلمين (٤٣٢ ذ و ٤٥٥ ث) -أي ما نسبته ٦٧,٣٪ من الاستبانات التي تم توزيعها. ويبين الجدول رقم (٢) توزيع أفراد عينة الدراسة من الفئات الثلاث حسب متغيرات الدراسة :

جدول رقم (٢). توزيع أفراد عينة الدراسة من الموجهين والمديرين والمعلمين حسب متغيرات الجنس والتخصص والمؤهل والخبرة.

الفئة	الجنس		التخصص		المؤهل العلمي				الخبرة في العمل		
	ذكر	أنثى	علمي	أدبي	أقل من بكالوريوس	بكالوريوس	بكالوريوس + دبلوم	ماجستير	أقل من ٥ سنوات	٥-١٠ سنوات	أكثر من ١٠ سنوات
موجهون ن=١٣٢	٦٩	٦٣	٥٧	٧٥	-	٨٩	٢٧	١٦	٥٣	٢٩	٥٠
مديرون ن= ٥٨	٣٠	٢٨	٢١	٣٧	-	٣٨	٢٠	-	-	١٣	٤٥
معلمون ن=٨٨٧	٤٣٢	٤٥٥	٣٦١	٥٢٦	٢٥	٧٢٣	١١٧	٢٢	٩٢	٢٨٤	٥١١

أداة الدراسة

صدقها وثباتها *

بهدف تطوير أداة لجمع المعلومات، قام الباحث بمراجعة الأدبيات المتعلقة بالعلاقة القائمة بين الموجه والمعلم، وبالاطلاع على عدد من الدراسات العربية والأجنبية التي أجريت حول معوقات التوجيه (أو الإشراف) التربوي، كما قام بإجراء دراسة استطلاعية على (٤٥) فردا (١٥ موجها و ١٥ مديرا و ١٥ معلما) طلب منهم الإجابة عن سؤال مفتوح واحد وهو "إن كنت تشعر أن هناك نفورا بين المعلم والموجه، فما هي أسباب ذلك في رأيك ؟" ثم تم تفريغ الإجابات وحصر الأسباب التي ذكرها ٢٥٪ أو أكثر من المستجيبين و بلغ عددها (٣٨) سببا تمت مقارنتها مع ما وجده الباحث في الدراسات التي اطلع عليها.

صدق الأداة : تم إيجاد صدق الأداة عن طريق الصدق التحكيمي حيث تم عرضها على مجموعة من المحكمين الثقاة مكونة من (١٨) عضوا (٦ موجهين و ٦ مديرين و ٦ معلمين)، وطلب منهم قراءة فقرات الاستبانة والحكم على مدى ملاءمة فقراتها لقياس أسباب نفور المعلمين من الموجهين التربويين. وبناء على ما اقترحه المحكمون تم حذف ثماني فقرات وتعديل صياغة بعض الفقرات الأخرى التي أجمع عشرة محكمين أو أكثر على وجوب تعديلها. وبذلك تكونت فقرات الاستبانة في صورتها النهائية من ثلاثين فقرة يجاب عنها بسلم تدريجي مكون من خمس درجات هي عالية جدا ولها ٥ درجات، وعالية ولها ٤ درجات ومتوسطة ولها ثلاث درجات، ومتدنية ولها درجتان ومتدنية جدا ولها درجة واحدة. وقد أشارت الفقرات من ١-٥ منها إلى أسباب تتعلق بالإعداد للزيارة الصفية، والفقرات ٦-١٥ إلى سلوك الموجه داخل غرفة الصف أثناء الزيارة الصفية،

* ملحق رقم (١).

والفقرات ١٦-٢٢ إلى سلوك الموجه خلال اللقاء البعدي الذي يعقب الزيارة الصفية، بينما أشارت الفقرات ٢٣ -٣٠ إلى سلوك الموجه العام تجاه المعلم. كما اشتملت استبانة الدراسة على سؤال مفتوح واحد تم توجيهه للمعلمين فقط (الملحق ١).

ثبات الأداة: لإيجاد ثبات الأداة تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا لإيجاد الاتساق الداخلي بين فقرات الاستبانة، وبلغت قيمة ألفا ٠,٩٢ مما جعل الأداة صالحة لأغراض الدراسة كما هي مقيسة بفقراتها.

نتائج الدراسة ومناقشتها

لتبسيط تحليل النتائج فقد تم دمج الدرجتين "عالية جدا" و "عالية" بدرجة واحدة، ودمج الدرجتين "متدنية جدا" و "متدنية" بدرجة واحدة. وبذلك أصبحت الإجابة مكونة من ثلاث درجات هي: عالية ومتوسطة ومتدنية.

أولا: هدف السؤال الأول من أسئلة الدراسة: "ما أسباب نفور معلمي المرحلة الثانوية من الموجهين التربويين كما يراها الموجهون والمديرون والمعلمون في دولة الإمارات العربية المتحدة؟" فقد تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لإجابات أفراد عينة الدراسة من الفئات الثلاث واعتبرت الفقرات التي أجاب عنها ٥٠٪ أو أكثر من المستجيبين أنها من أسباب نفور المعلمين من الموجهين.*

ففي مجال الدراسة الأول: أسباب تتعلق بالإعداد للزيارة الصفية والذي أشارت إليه الفقرات ١-٥ فقد بينت نتائج الدراسة أن المديرين والمعلمين يعتقدون أن جميع الأسباب التي وردت في هذا المجال تسبب نفورا لدى المعلمين من الموجهين التربويين. وهذه الأسباب هي: عدم التعرف على المعلم قبل زيارته للمرة الأولى، وعدم اطلاع المعلم على أهداف الزيارة قبل القيام بها، وعدم إقامة علاقة مبنية على الثقة

* ملحق رقم (٢).

والاحترام المتبادل مع المعلم قبل زيارته وعدم التخطيط للزيارة بشكل تشاركي بين الموجه والمعلم، وعدم اطلاع المعلم على أدوات جمع المعلومات التي يستخدمها الموجه أثناء الزيارة. أما المشرفون فقد ذكروا أن ثلاثا من هذه الأسباب تسبب نفورا من الموجه التربوي وهي .

الأسباب التي تضمنتها الفقرات ١ و ٣ و ٤. وقد يعود شعور المعلمين بأن هذه الأمور تسبب لهم نفورا من الموجهين لأنها تمهد للزيارات الصفية المفاجئة التي يعتقد ٧٢,٥٪ من المعلمين أن الموجهين سيستخدمون نتائجها لتقويم أعمال المعلمين السنوية. ولا شك في أن العلاقة القائمة بين الموجه والمعلم تؤثر إلى درجة كبيرة في نجاح العملية الإشرافية وفي استفادة المعلم من الخدمات الإشرافية التي يقدمها الموجهون. وقد أجمع الباحثون على أن الخطوة الأولى التي يجب أن يقوم بها الموجه التربوي هي بناء علاقة مهنية تعتمد على الثقة والاحترام المتبادل فيما بينهم وبين المعلمين الذين يعملون معهم. ولا يزال المعلمون يعتقدون أن الموجهين ينفردون في التخطيط للزيارة وفي وضع أهدافها واختيار أدوات جمع المعلومات التي سيستخدمونها خلال الزيارة الصفية. وقد اتفقت هذه النتيجة مع النتائج التي توصل إليها عدد من الدراسات المحلية والعربية والأجنبية [ديراني، ١٩٩٥ ؛ ١٩٩٧ والزهراني، ١١ ؛ والزري، ٢٠٠٠].

وفي مجال الدراسة الثاني الذي تعلق بسلوك الموجه التربوي داخل غرفة الصف في أثناء الزيارة الصفية والتي أشارت إليه الفقرات ٦-١٥، فقد ذكر المعلمون أن تسعا من الأسباب العشرة الذي تضمها هذا المجال تسبب لهم نفورا من الموجهين بدرجة عالية، وهذه الأسباب هي: الزيارة المفاجئة للمعلم في صفه، ومقاطعة المعلم أثناء الشرح، وتصحيح أخطاء المعلم أمام التلاميذ، والتركيز على الجزئيات وإهمال الأساسيات، وقيام الموجه بحركات وإيماءات تدل على عدم رضاه عما يدور في غرفة الصف،

والتحدث مع التلاميذ أثناء قيام المعلم بشرح الدرس، وإبداء آراء أو تعليقات سلبية أثناء قيام المعلم بشرح الدرس، ومحاولة تصيد أخطاء المعلم وهفواته، وعدم عقد لقاء مع المعلم مباشرة بعد انتهاء الزيارة الصفية. ولعل ذلك يعود إلى شعور المعلمين بالإحراج أمام تلاميذهم عندما يتدخل الموجه في سير الحصة الدراسية مما قد يشكك التلاميذ بمعلومات معلميهم وبقدراتهم على التدريس. وقد وافق المديرون على أن ستة من الأسباب التسعة التي ذكرها المعلمون تسبب نفورا لدى المعلمين من الموجهين وهي الأسباب التي تضمنتها الفقرات ٦ و ٩ و ١٠ و ١٢ و ١٣ و ١٤. أما المشرفون فقد أشاروا إلى أن جميع الأسباب الواردة تحت هذا المجال تسبب نفورا من الموجهين بدرجة عالية جدا باستثناء الفقرة التي تشير إلى جمع البيانات والمعلومات أثناء الزيارة الصفية. وقد يعود السبب في ذلك لاعتقاد الموجهين أن المعلمين قد اعتادوا على الطريقة التقليدية التي يقوم بها الموجهون لجمع البيانات عن الزيارة الصفية وذلك من خلال تدوين ملاحظات عن بعض ما يدور في غرفة الصف خلال الموقف التعليمي.

وفي مجال الدراسة الثالث الذي تعلق بسلوك الموجه التربوي خلال اللقاء الإشرافي الذي يعقب الزيارة الصفية والذي أشارت إليه الفقرات ١٦-٢٢ فقد ذكر المعلمون أن خمسة من هذه الأسباب تسبب لهم نفورا من المعلمين بدرجة عالية، وهذه الأسباب هي: عدم عقد لقاء مع المعلم مباشرة بعد الزيارة الصفية، وعدم إعطاء المعلم الفرصة لانتقاد الموقف التعليمي الذي تمت ملاحظته، وعدم اطلاع المعلم على نقاط القوة في هذا الموقف، وعدم اقتراح استراتيجيات تدريسية بديلة، والتركيز على الزيارة الصفية دون اتباع أساليب إشرافية أخرى. وقد يعزى السبب في ذلك لشعور المعلمين بضرورة عقد اجتماع مع الموجه التربوي مباشرة بعد انتهاء الزيارة الصفية لكي يستطيع المعلم أن يتعرف على مستوى أدائه الصفي، وعلى نقاط الضعف التي لاحظها الموجه لكي يعمل المعلم

على تلافيها، أو على نقاط القوة ليعمل على تعزيزها. ويبدو أن المعلمين يشعرون أن الموجهين يركزون على الجزئيات في الموقف التعليمي ويهملون الأساسيات، كما أنهم يركزون على نقاط الضعف دون الإشارة إلى نقاط القوة لدى المعلم. إلا أن المعلمين يشعرون أن الموجهين لا يزالون يعتمدون على الزيارة الصفية كأسلوب رئيسي في توجيه المعلمين وكوسيلة لتقويم أدائهم حيث أشار إلى ذلك ٧٢،٥٪ من المعلمين، و ٧٠.٤٪ من المديرين و ٧١.٣٪ من الموجهين، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة [ديراني، ١٩٩٥ ؛ الزهراني، ١٩٩٤ ؛ والزري، ٢٠٠٠].

وفي هذا المجال أشار المديرون إلى اعتقادهم بأن أربعة من هذه الأسباب تسبب نفور المعلمين من الموجهين وهي ما أشارت إليه الفقرات ١٧ و ١٩ و ٢٠ و ٢٢، وهذه الأسباب هي: عدم إعطاء المعلم الفرصة لانتقاد الموقف التعليمي الذي قام بشرحه، وعدم اطلاع المعلم على نقاط القوة في الموقف الذي قام بتدريسه، وعدم إعطاء المعلم استراتيجيات تدريسية بديلة، والتركيز على الزيارة الصفية دون اتباع أساليب إشرافية أخرى. أما الموجهون فقد اعتبروا جميع الفقرات التي وردت في هذا المجال -باستثناء الفقرة ٢١ - أنها تسبب نفورا لدى المعلمين من الموجهين التربويين. ومن هذه النتيجة يتبين أن الموجهين يدركون أن هناك نفورا منهم لدى المعلمين.

وأما في مجال الدراسة الرابع والأخير والذي يتعلق بسلوك الموجه التربوي العام نحو المعلمين، فقد ذكر المعلمون أن ثلاثا من الفقرات التي وردت تحت هذا المجال تسبب لهم نفورا من الموجهين وهي الفقرات ٢٣ و ٢٤ و ٢٧ والتي أشارت إلى عدم تشجيع المعلم على إنجازاته، والاعتماد على الزيارة الصفية فقط لتقويم أداء المعلم وتركيز التوجيه على تقييم أداء المعلم أكثر من تركيزه على تحسين أدائه. وقد اتفق المديرون والموجهون مع المعلمين على ذلك. وبالإضافة إلى ذلك فقد ذكر الموجهون والمديرون أن مضمون الفقرة

٢٨ والتي تشير إلى استعلاء الموجهين في تعاملهم مع المعلمين يسبب نفورا لدى المعلمين من الموجهين التربويين. ولعل السبب في ذلك يعود لافتقار بعض الموجهين لاستخدام أسلوب العلاقات الإنسانية مع المعلمين الذين يتعاملون معهم. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه بعض الدراسات العربية والأجنبية [ديراني ، ١٩٩٧ ؛ هترية ، ١٩٩٩ ؛ رتشي ، ١٩٩٣ ؛ وشانتز وملكا ، ١٩٩٩].

وبالإضافة إلى الأسباب التي تضمنتها استبانة الدراسة ذكر المعلمون في إجاباتهم عن السؤال المفتوح الذي تم توجيهه لهم عددا من الأسباب لنفورهم من الموجهين تعلق معظمها بالجانب الإنساني مثل : عدم الثناء على إنجازات المعلم ، وعدم تقدير جهود المعلم الممتاز ، وعدم مراعاة ظروف المعلمين و الفروق الفردية بينهم ، الأمر الذي يؤدي إلى انعدام الثقة والاحترام المتبادل بين الطرفين. وفي هذا يقول شانتز وميلكا (Shantz & Milka, 1999) أن تطوير علاقة إيجابية بين المعلم والموجه تسودها الثقة والاحترام المتبادل تؤثر في سلوك المعلم التدريسي وفي اتجاهاته نحو الموجهين الذي يتعامل معه [١٨ ، ص٧٠٩]. ويتفق هذا مع ما أشار إليه ديراني والزهراني وهتريه والزري في الدراسات التي ورد ذكرها سابقا.

ويبين الجدول رقم (٣) الفقرات التي أجمع ٥٠٪ أو أكثر من أفراد عينة الدراسة على أنها تسبب نفورا للمعلمين من الموجهين التربويين بدرجة عالية :

جدول رقم (٣). الفقرات التي أجمع ٥٠٪ أو أكثر من أفراد عينة الدراسة على أنها تسبب نفور المعلمين من الموجهين التربويين بدرجة عالية.

م	الفقرة	موجهون	مديرون	معلمون
١	عدم التعرف على المعلم قبل زيارته للمرة الأولى	X	X	X
٢	عدم اطلاع المعلم على أهداف الزيارة الصفية قبل القيام بها		X	X
٣	عدم إقامة علاقة مبنية على الثقة والاحترام المتبادل مع المعلم قبل زيارته	X	X	X
٤	عدم التخطيط للزيارة بشكل تشاركي بين الموجه والمعلم	X	X	X
٥	عدم اطلاع المعلم على أدوات جمع المعلومات التي يستخدمها الموجه أثناء الزيارة		X	X
٦	زيارة المعلم في صفه بشكل مفاجئ	X	X	X
٧	جلوس الموجه في الصف في مكان يشتت فيه انتباه التلاميذ	X		
٨	مقاطعة المعلم أثناء الشرح	X		X
٩	تصحيح أخطاء المعلم أمام التلاميذ	X	X	X
١٠	التركيز أثناء الزيارة على الجزئيات وإهمال الأساسيات	X	X	X
١١	جمع البيانات والمعلومات أثناء الزيارات الصفية			
١٢	قيام الموجه بحركات وإيماءات تدل على عدم رضاه عما يدور في الصف	X	X	X
١٣	التحدث مع التلاميذ أثناء قيام العلم بشرح الدرس	X	X	X
١٤	إبداء آراء وتعليقات سلبية أثناء قيام المعلم بشرح الدرس	X	X	X
١٥	محاولة تصيد أخطاء المعلم وهفواته	X		X
١٦	عدم عقد لقاء مع المعلم مباشرة بعد الزيارة الصفية	X		X
١٧	عدم إعطاء المعلم الفرصة لانتقاد الموقف التعليمي الذي قام بشرحه	X	X	X

تابع جدول رقم (٣).

الفقـــــــــــرة	موجهون	مديرون	معلمون
١٨. عدم اطلاع المعلم على نقاط الضعف التي لاحظها الموجه خلال الزيارة	X		
١٩. عدم اطلاع المعلم على نقاط القوة في الموقف الذي قام بتدريسه	X	X	X
٢٠. عدم اقتراح استراتيجيات تدريسية بديلة	X	X	X
٢١. إسداء النصيحة المباشرة للمعلم خلال اللقاء بعد الزيارة			
٢٢. التركيز على الزيارة الصفية دون اتباع أساليب توجيهية أخرى	X	X	X
٢٣. عدم تشجيع المعلم على إنجازاته	X	X	X
٢٤. الاعتماد على الزيارة الصفية فقط لتقويم أداء المعلم	X	X	X
٢٥. استفادة المعلم من الموجه التربوي في تحسين أدائه الصفي			
٢٦. إسهام زيارات الموجهين في تحسين سلوك المعلم التدريسي			
٢٧. تركيز التوجيه على تقييم أداء المعلم أكثر من تركيزه على تحسين أدائه	X	X	X
٢٨. الموجه يبدي استعلاء في تعامله مع المعلمين	X	X	
٢٩. الموجه التربوي غير مؤهل فنياً لتوجيه المعلمين	X		
٣٠. الرجاء الاستجابة للفقرة رقم (٣٠) حسب طبيعة عملك			
موجه : درجة استفادة المعلم من الموجه التربوي	X		
مدير : درجة استفادة المعلم من الموجه التربوي			
معلم : درجة استفادتي من الموجه التربوي			

ثانياً : للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني : "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الموجهين والمديرين والمعلمين حول أسباب نفور المعلمين من الموجهين التربويين تعزى لطبيعة العمل؟" فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي

لاستخراج دلالات الفروق بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة من الفئات الثلاث والتي تعزى لمتغير طبيعة العمل. وقد تبين أن هناك فروقا دالة إحصائيا بين متوسطات إجاباتهم تعزى لهذا المتغير. وقد بلغت قيمة ف (٦.٨) بمستوى دلاله (٠.٠٠١)، كما يتضح من الجدول رقم (٤). وباستخدام اختبار شيفيه تبين أن الفروق كانت لصالح فئة الموجهين.

جدول رقم (٤). نتائج استخدام تحليل التباين الأحادي لاستخراج دلالات الفروق بين متوسطات إجابات الموجهين والمديرين والمعلمين التي تعزى لطبيعة العمل

مصدر التباين		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	مستوى الدلالة
طبيعة العمل	موجه	٣,٧	٠,٩		
	مدير	٣,٦	٠,٧	٦,٨	٠,٠٠١
	معلم	٣,٤	٠,٨		

ثالثاً: للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الموجهين حول أسباب نفور المعلمين من الموجهين التربويين تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص الأكاديمي و المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة في العمل ؟" فقد تم ما يلي:

(أ) استخدام تحليل التباين الأحادي لاستخراج دلالات الفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة من الموجهين والتي تعزى للمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة في العمل. وقد بينت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الموجهين تعزى لهذين المتغيرين كما يتضح من الجدول رقم (٥) أدناه:

جدول رقم (٥).نتائج استخدام تحليل التباين الأحادي لاستخراج دلالات الفروق بين متوسطات إجابات الموجهين والتي تعزى لمتغيري المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة في العمل.

مصدر التباين		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	مستوى الدلالة
المؤهل	بكالوريوس	٣,٦	٠,٨		
	بكالوريوس + دبلوم	٣,٥	١,٠	١,٠٠٨	٠,٣٦
	ماجستير	٣,٥	٠,٥		
الخبرة	اقل من ٥ سنوات	٣,٨	٠,٨		
	من ٥-١٠ سنوات	٣,٦	٠,٨	٠,٣	٠,٧٧
	أكثر من ١٠ سنوات	٣,٧	١,٠		

(ب) تم استخدام اختبار ت لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق داله إحصائيا بين متوسطات إجابات الموجهين تعزى لمتغيري الجنس والتخصص. وقد بينت النتائج أنه توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ∝= ٠.٠٤ بين متوسطات إجابات الموجهين تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجاباتهم تعزى لمتغير التخصص كما يتضح من الجدول رقم (٦) أدناه:

جدول (٦). نتائج استخدام اختبار ت لاستخراج دلالات الفروق بين متوسطات إجابات الموجهين والتي تعزى لمتغيري الجنس والتخصص

مصدر التباين		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الجنس	ذكر	٣,٦	٠,٩	- ٢,٠	٠,٠٤
	أنثى	٣,٩	٠,٨		
التخصص	علمي	٣,٧	٠,٩	٠,٠	٠,٩٧
	أدبي	٣,٧	٠,٨		

رابعاً : للإجابة عن سؤال الدراسة الرابع : "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات المديرين حول أسباب نفور المعلمين من الموجهين التربويين تعزي لمتغيرات الجنس والتخصص الأكاديمي والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة في العمل ؟" تم ما يلي :

(أ) استخدام تحليل التباين الأحادي لاستخراج دلالات الفروق بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة من المديرين والتي تعزى للمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة في العمل ، وقد بينت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجاباتهم تعزى لهذين المتغيرين كما يتبين من الجدول رقم (٧) :

جدول رقم (٧). نتائج استخدام تحليل التباين الأحادي لاستخراج دلالات الفروق بين متوسطات إجابات المديرين والتي تعزى لمتغيري المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة في العمل.

	مصدر التباين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	مستوى الدلالة
المؤهل	بكالوريوس	٣,٥	٠,٨	١,٠	٠,٣١
	بكالوريوس + دبلوم	٣,٧	٠,٧		
الخبرة	اقل من ٥ سنوات	٣,٧	٠,٩		
	من ٥-١٠ سنوات	٣,٥	٠,٧	٠,٥٠	٠,٥٠
	أكثر من ١٠ سنوات				

(ب) ثم تم استخدام اختبار ت لاستخراج دلالات الفروق بين متوسطات إجابات المديرين والتي تعزى لمتغيري الجنس والتخصص. وقد بينت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجاباتهم تعزى لهذين المتغيرين كما يظهر في الجدول رقم (٨) :

جدول رقم (٨). نتائج استخدام اختبار ت لاستخراج دلالات الفروق بين متوسطات إجابات المديرين والتي تعزى لمتغيري الجنس والتخصص.

مصدر التباين		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الجنس	ذكر	٣,٥	٠,٧	٠,١-	٠,٩٣
	أنثى	٣,٦	٠,٨		
التخصص	علمي	٣,٥	٠,٧	٠,٧-	٠,٥١
	أدبي	٣,٧	٠,٨		

خامساً: للإجابة عن سؤال الدراسة الخامس: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات المعلمين حول أسباب نفور المعلمين من الموجهين التربويين تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص الأكاديمي والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة في العمل ؟" فقد تم ما يلي:

جدول رقم (٩). نتائج استخدام تحليل التباين الأحادي لاستخراج دلالات الفروق بين متوسطات إجابات المعلمين تعزى لمتغيري المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة في العمل

مصدر التباين		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	مستوى الدلالة
المؤهل	أقل من بكالوريوس	٣,٥	١,٠	٠,٦	٠,٥٨
	بكالوريوس	٣,٤	٠,٨		
	بكالوريوس + دبلوم	٣,٤	٠,٧		
الخبرة	اقل من ٥ سنوات	٣,٤	٠,٨	٠,٣	٠,٧١
	من ٥-١٠ سنوات	٣,٥	٠,٨		
	أكثر من ١٠ سنوات	٣,٤	٠,٨		

(أ) استخدام تحليل التباين الأحادي لاستخراج دلالات الفروق بين متوسطات إجابات المعلمين والتي تعزى لمتغيري المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة في العمل. وقد بينت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات المعلمين تعزى لهذين المتغيرين كما يتبين من الجدول رقم (٩) .

(ب) ثم تم استخدام اختبار ت لاستخراج دلالات الفروق بين متوسطات إجابات المعلمين والتي تعزى لمتغيري الجنس والتخصص. وقد بينت النتائج أنه لا توجد فروق دلالة إحصائيا بين متوسطات إجاباتهم تعزى لهذين المتغيرين كما يظهر في الجدول رقم (١٠) أدناه :

جدول رقم (١٠). نتائج استخدام اختبار ت لاستخراج دلالات الفروق بين متوسطات إجابات المعلمين والتي تعزى لمتغيري الجنس والتخصص.

مصدر التباين		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الجنس	ذكر	٣,٤	٠,٨	-٠,٩	٠,٣٥
	أنثى	٣,٤	٠,٨		
التخصص	علمي	٣,٤	٠,٨	-١,٠	٠,٣٠
	أدبي	٣,٤	٠,٨		

بينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات كل من الموجهين والمديرين والمعلمين لأسباب نفور المعلمين من الموجهين تعزى لطبيعة العمل. ولوحظ أن تصورات المديرين والمعلمين قد تشابهت بشكل ملحوظ، ولعل السبب في

ذلك يعود إلى احتكاك مدير المدرسة بالمعلمين وشعوره بمشكلاتهم وبطريقة تعامل الموجهين معهم. كما بينت النتائج أيضا أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات إجابات الموجهين والمديرين والمعلمين تعزى للمؤهل العلمي والخبرة في العمل والتخصص باستثناء وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الموجهين تعزى للجنس ولصالح الإناث وقد يعود السبب في ذلك إلى تمسك الإناث عادة بحرفية التعليمات ، أو لاتباعهن بعض الأساليب المباشرة في التعامل لإثبات الذات و القدرة على التوجيه. ومن النتائج التي أثارت الانتباه أن ٣٦.٥٪ من المديرين و ٤١.٧٪ من المعلمين فقط ذكروا أن المعلمين استفادوا من الموجه التربوي بدرجة عالية وعالية جداً ، وأن ٤٨.١٪ من المديرين و ٤٠.٢٪ من المعلمين ذكروا أن استفادة المعلم من الموجه كانت بدرجة متوسطة ولعل السبب في ذلك يعود إلى شعور المديرين والمعلمين بعدم جدوى الخدمات الإشرافية التي يقدمها الموجهون بشكلها الحالي.

خاتمة

يحاول الباحث -أي باحث- عادة أن يراعي قواعد بناء أدوات جمع المعلومات وأن يضع فقرات استبانة بطريقة تقلل من احتمال إعطاء المستجيب الفرصة لإصدار أحكام شخصية ، أو التحيز لإجابات معينة ، كما يحاول أن يقلل من طلب المعلومات الشخصية التي قد تمكنه من التعرف على هوية المستجيب لاستبانته. ومن عيوب استبانة الدراسات الإنسانية أن بعض المستجيبين يميل لاعطاء الإجابات التي يعتقد أنها ترضي الباحث ، أو إعطاء تقديرات عالية أو متدنية عن أداء الأشخاص الآخرين بناء على العلاقات الشخصية التي تربط بينهم. ويميل بعضهم لاتخاذ مواقف حيادية أو التهرب من إعطاء الإجابات التي يشعرون ضمنيا أنها تعبر تصوراتهم عن طريق إعطاء تقديرات

متوسطة لعدد كبير من الفقرات مبتعدين بذلك عن الدقة والموضوعية، كما يميل البعض الآخر إلى عدم الاستجابة للفقرات التي تتطلب إعطاء معلومات كتابية، أو الاستجابة للأسئلة ذات النهاية المفتوحة لاعتقادهم أنه يمكن التعرف على هويتهم من خطوطهم أو من خلال الطريقة أو الأسلوب الذي يكتبون فيه، الأمر الذي يؤثر على نتائج الدراسة. ويعتقد هذا الباحث أنه من الإنصاف القول أن بعض المعلمين والمديرين أعطوا تقديرات متدنية أو متوسطة لأداء الموجه التربوي إما بسبب تجربة سلبية مروا بها سابقا مع موجه ما، أو لاعتقادهم أنها طريقة للانتقام من موجه تربطهم به علاقات سلبية بهدف إعطاء صورة سيئة عن أدائه. كما يعتقد الباحث أيضا أن نتائج الدراسات الإنسانية التي تعتمد طريقة جمع المعلومات فيها على بناء وتطبيق استبانات تعد لهذا الغرض تعتبر مؤشرات لا أحكام قطعية يمكن تعميمها على جميع أفراد مجتمع الدراسة المستهدف.

التوصيات

أظهرت نتائج هذه الدراسة أن هناك عددا كبيرا من الأسباب التي أجمع الموجهون والمديرون والمعلمون على أنها تسبب نفورا لدى المعلمين من الموجهين التربويين، والسبب في ذلك يعود لبعض الممارسات السلبية التي يقوم بها بعض الموجهين قبل الزيارة الصفية أو أثناءها أو بعد الانتهاء منها. وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة فإن الباحث يوصي بما يلي :

١ - ضرورة التركيز على صفات معينة في الأشخاص المرشحين لشغل وظيفة موجه تربوي أو للترقية إليها، والتأكد من امتلاكه للكفايات الشخصية والمهنية والمهارات التي تؤهله للقيام بهذا العمل.

٢ - إعادة النظر في محتويات برامج إعداد الموجهين للمهنة بحيث يتم تدريبهم على القيام بزيارات صفية فعالة تهدف إلى التعرف على قدرات المعلم لتعزيزها، أو تطويرها أو تحسينها.

٣ - العمل على إيجاد برامج لمد جسور الثقة بين المعلم و الموجه من خلال لقاءات غير رسمية بحيث يشعر المعلم أن الموجه صديق - أو زميل- يرغب في مساعدته على تحسين أدائه و تطويره، وبحيث يشعر الموجه أن المعلم زميل يحتاج إلى هذه المساعدة.

٤ - التأكيد على استخدام أسلوب العلاقات الإنسانية في التعامل مع المعلمين من خلال تفهم ظروف المعلم ومساندته والثناء على إنجازاته

٥ - وضع قواعد محددة لأصول الزيارة الصفية بحيث يترتب على الموجه أن يقوم بخطوات محددة قبل القيام بالزيارة، وفي أثنائها، وبعد الانتهاء منها وبحيث يتم التخطيط لها بشكل تشاركي مع الأطراف المعنية الأخرى.

٦ - تعريف الموجهين بالاتجاهات الحديثة في مجال التوجيه (الإشراف)، للابتعاد عن الطرق التقليدية عند القيام بعملية التوجيه واستخدام أساليب تتناسب مع احتياجات المعلمين المختلفة.

٧ - عدم الاعتماد كلية على التقارير الإشرافية التي يرفعها الموجهون عن المعلمين لاتخاذ قرارات إدارية تؤثر على المعلم من حيث نقله أو ترفيعه.

ملحق (١)

بسم الله الرحمن الرحيم

الزملاء والزميلات الموجهين والموجهات ، والمديرين والمديرات ، والمعلمين والمعلمات السلام عليكم ورحمة الله وبركاته :

اعتزم بمشيئة الله القيام بدراسة بعنوان "أسباب نفور معلمي المرحلة الثانوية من الموجهين كما يراها الموجهون والمديرون والمعلمون في دولة الإمارات العربية المتحدة" وتهدف هذه الدراسة إلى معرفة ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين متوسطات هذه الفئات الثلاث تعزى لمتغيرات طبيعة العمل والجنس والتخصص الأكاديمي والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة في العمل الحالي.

يرجى التكرم بقراءة فقرات الاستبانة ووضع إشارة (x) في المربع المقابل للفقرة وتحت الدرجة التي تعتقد أنها تسبب نفورا للمعلمين من الموجهين على النحو الآتي :

إذا كنت تعتقد أن مضمون الفقرة يشكل سببا لنفور المعلم بدرجة عالية جدا ، فضع إشارة (x) في المربع المقابل للفقرة وتحت "عالية جدا".

إذا كنت تعتقد أن مضمون الفقرة يشكل سببا لنفور المعلم بدرجة متوسطة ، فضع الإشارة في المربع المقابل للفقرة وتحت كلمة متوسطة.

إن المعلومات التي سيحصل عليها الباحث لن تستخدم إلا لأغراض هذه الدراسة فقط.

شاكراً لكم حسن تعاونكم ، والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،،،

الرجاء إعطاء جميع المعلومات المطلوبة أدناه :

طبيعة العمل	:	□ موجه تربوي	□ مدير مدرسة	□ معلم
الجنس	:	□ ذكر		□ أنثى
التخصص الأكاديمي	:	□ علمي		□ أدبي
المؤهل العلمي	:	□ أقل من بكالوريوس		□ بكالوريوس
		□ بكالوريوس+دبلوم		□ ماجستير
الخبرة في العمل	:	□ أقل من ٥ سنوات	□ ٥ - ١٠ سنوات	□ أكثر من ١٠ سنوات

أسباب نفور المعلمين من التوجيه التربوي

م	إلى أي درجة تعتقد أن مضمون الفقرات التالية يسبب نفوراً من التوجيه التربوي	عالية جداً	عالية	متوسطة	متدنية	متدنية جداً
		٥	٤	٣	٢	١
١	عدم التعرف على المعلم قبل زيارته للمرة الأولى					
٢	عدم اطلاع المعلم على أهداف الزيارة الصفية قبل القيام بها					
٣	عدم إقامة علاقة مبنية على الثقة والاحترام المتبادل مع المعلم قبل زيارته					
٤	عدم التخطيط للزيارة بشكل تشاركي بين الموجه والمعلم					
٥	عدم اطلاع المعلم على أدوات جمع المعلومات التي يستخدمها الموجه اثناء الزيارة					
٦	زيارة المعلم في صفه بشكل مفاجئ					
٧	جلوس الموجه في الصف في مكان يشتت فيه انتباه التلاميذ					
٨	مقاطعة المعلم أثناء الشرح					
٩	تصحيح أخطاء المعلم أمام التلاميذ					
١٠	التركيز أثناء الزيارة على الجزئيات وإهمال الأساسيات					
١١	جمع البيانات والمعلومات أثناء الزيارات الصفية					
١٢	قيام الموجه بحركات وإيماءات تدل على عدم رضاه عما يدور في الصف					
١٣	التحدث مع التلاميذ أثناء قيام العلم بشرح الدرس					
١٤	إبداء آراء وتعليقات سلبية أثناء قيام المعلم بشرح الدرس					
١٥	محاولة تصيد أخطاء المعلم وهفواته					
١٦	عدم عقد لقاء مع المعلم مباشرة بعد الزيارة الصفية					

تابع

م	إلى أي درجة تعتقد أن مضمون الفقرات التالية يسبب نفوراً من التوجيه التربوي	عالية جداً	عالية	متوسطة	متدنية	متدنية جداً
		٥	٤	٣	٢	١
١٧	عدم إعطاء المعلم الفرصة لانتقاد الموقف التعليمي الذي قام بشرحه					
١٨	عدم اطلاع المعلم على نقاط الضعف التي لاحظها الموجه خلال الزيارة					
١٩	عدم اطلاع المعلم على نقاط القوة في الموقف الذي قام بتدريسه					
٢٠	عدم اقتراح استراتيجيات تدريسية بديلة					
٢١	إسداء النصيحة المباشرة للمعلم خلال اللقاء بعد الزيارة					
٢٢	التركيز على الزيارة الصفية دون اتباع أساليب توجيهية أخرى					
٢٣	عدم تشجيع المعلم على إنجازاته					
٢٤	الاعتماد على الزيارة الصفية فقط لتقويم أداء المعلم					
٢٥	استفادة المعلم من الموجه التربوي في تحسين أدائه الصفي					
٢٦	إسهام زيارات الموجهين في تحسين سلوك المعلم التدريسي					
٢٧	تركيز التوجيه على تقييم أداء المعلم أكثر من تركيزه على تحسين أدائه					
٢٨	الموجه يبدي استعلاء في تعامله مع المعلمين					
٢٩	الموجه التربوي غير مؤهل فنياً لتوجيه المعلمين					
٣٠	الرجاء الاستجابة للفقرة رقم (٣٠) حسب طبيعة عملك موجه : درجة استفادة المعلم من الموجه التربوي مدير : درجة استفادة المعلم من الموجه التربوي معلم : درجة استفادتي من الموجه التربوي					

إن كانت هناك أي أمور أخرى تسبب نفورا من التوجيه التربوي يرجى ذكرها أدناه :

١	
٢	
٣	
٤	
٥	
٦	
٧	
٨	
٩	
١٠	

شكراً لحسن تعاونكم.

ملحق (٢)

توزيع التكرارات والنسب المئوية لإجابات أفراد عينة الدراسة من الموجهين والمديرين والمعلمين على فقرات الاستبانة

م	الفقرة	الفئة	عالية جدا وعالية		متوسطة		متدنية ومتدنية جدا	
			ت	٪	ت	٪	ت	٪
١	عدم التعرف على المعلم قبل زيارته للمرة الأولى	الموجه	٧١	٧٣.٣	٢١	١٦.٤	٢٦	٢٠.٣
		المدير	٣٥	٦٠.٤	١٩	٣٢.٩	٤	٦.٧
		المعلم	٤٨٠	٥٥.٢	٢٤٦	٢٨.٢	١٤٣	١٥.٧
٢	عدم اطلاع المعلم على أهداف الزيارة الصفية قبل القيام بها	الموجه	٦٣	٤٩.٢	٤٢	٣٢.٨	٢٣	١٨.٠
		المدير	٣٥	٦١.٤	١٦	٢٨.١	٦	١٠.٦
		المعلم	٤٩٠	٥٦.٣	٢٤٤	٢٨.٠	١٣٦	١٥.٧

تابع ملحق رقم (٢).

م	الفقرة	الفئة	عالية جدا وعالية ت	٪	متوسطة ت	٪	متدنية ومتدنية جدا ت	٪
٣	عدم إقامة علاقة مبنية على الثقة والاحترام المتبادل مع المعلم قبل زيارته	الموجه	٨٦	٦٦.٧	٢٠	١٥.٥	٢٣	١٧.٨
		المدير	٣٦	٦٢.١	١٥	٢٥.٩	٧	١٢.٢
		المعلم	٤٨٧	٥٦.٢	١٩٢	٢٢.١	١٨٩	٢١.٨
٤	عدم التخطيط للزيارة بشكل تشاركي بين الموجه والمعلم	الموجه	٧٠	٥٣.٨	٤٠	٣٠.٨	٢٠	١٥.٤
		المدير	٤٠	٦٩.٠	١٢	٢٠.٧	٦	١٠.٣
		المعلم	٥٠٠	٥٧.٥	٢٢٤	٢٥.٨	١٤٥	١٦.٦
٥	عدم اطلاع المعلم على أدوات جمع المعلومات التي يستخدمها الموجه أثناء الزيارة	الموجه	٦٨	٢٥.٣	٤٣	٣٣.١	١٩	١٤.٦
		المدير	٣٤	٥٩.٧	١٧	٢٩.٨	٦	١٠.٦
		المعلم	٤٤٥	٥١.٨	٢٦٨	٣٢.١	١٤٧	١٧.١
٦	زيارة المعلم في صفه بشكل مفاجئ	الموجه	٨١	٦٢.٣	٣٠	٢٣.١	١٩	١٤.٧
		المدير	٣٧	٦٤.٩	١٩	٣٢.٨	٦	١٠.٦
		المعلم	٥٦٣	٦٧.٦	١٥٢	١٧.٥	١٥٦	١٧.٩
٧	جلوس المعلم في الصف في مكان يشتت فيه انتباه التلاميذ	الموجه	٦٦	٥١.٢	٢٥	١٩.٤	٣٨	٢٩.٥
		المدير	١٦	٢٨.٨	١٧	٢٩.٨	٢٣	٤١.١
		المعلم	٣٦٢	٤١.٦	١٨١	٢٠.٨	٣٢٨	٣٧.٧
٨	مقاطعة المعلم أثناء الشرح	الموجه	٩٤	٧٢.٣	١١	٨.٥	٢٥	١٩.٢
		المدير	٢٤	٢٤.١	١٧	٢٩.٨	٢٦	٣٨.١
		المعلم	٤٣٦	٥٠.٠	١١٣	١٢.٩	٣٢٧	٣٧.٣
٩	تصحيح أخطاء المعلم أمام التلاميذ	الموجه	١٠٣	٧٧.٨	٥	٣.٨	٢٤	١٨.٣
		المدير	٣٣	٥٧.٧	٥	٨.٨	١٩	٣٣.٤
		المعلم	٤٨٦	٥٤.٥	٧٣	٨.٣	٣١٦	٣٦.١

تابع ملحق رقم (٢).

م	الفقرة	الفئة	عالية جدا وعالية ت	٪	متوسطة ت	٪	متدنية ومتدنية جدا ت	٪
١٠	التركيز أثناء الزيارة على الجزئيات وإهمال الأساسيات	الموجه	١٠٣	٧٩,٨	٦	٤,٧	٢٠	١٥,٥
		المدير	٣٢	٥٦,١	١٥	٢٥,٩	١٠	١٧,٦
		المعلم	٥٥٧	٦٣,٩	١٣٠	١٤,٩	١٨٥	٢١,٣
١١	جمع البيانات والمعلومات أثناء الزيارة الصفية	الموجه	٦١	٤٦,٩	٤٨	٣٦,٩	٢١	١٦,٢
		المدير	٢٥	٤٣,٩	٢٢	٣٨,٦	١٠	١٧,٦
		المعلم	٤١٣	٤٧,٨	٢٤٨	٢٨,٧	٢٠٣	٢٣,٥
١٢	قيام الموجه بحركات وإيماءات تدل على عدم رضاه عما يدور في الصف	الموجه	١٠٣	٧٨,٧	٥	٣,٨	٢٣	١٧,٥
		المدير	٣٢	٥٦,١	١١	١٩,٣	١٤	٢٤,٤
		المعلم	٤٨١	٥٥,٣	٩٧	١١,١	٢٩٣	٣٣,٦
١٣	التحدث مع التلاميذ أثناء قيام المعلم بشرح الدرس	الموجه	٩٣	٧١,٥	١٣	١٠,٠	٢٤	١٨,٥
		المدير	٣١	٥٤,٤	٧	١٢,٣	١٩	٣٣,٣
		المعلم	٤٤٦	٥١,٢	٩٤	١٠,٨	٣٣١	٣٨,٠
١٤	إبداء آراء وتعليقات سلبية أثناء قيام المعلم بشرح الدرس	الموجه	١٠٠	٧٦,٩	٤	٣,١	٢٦	٢٠,٠
		المدير	٣١	٥٤,٤	٥	٨,٨	٢١	٣٦,٩
		المعلم	٣٧٠	٥٤,٢	٦٠	٦,٩	٣٣٨	٣٨,٩
١٥	محاولة تصيد أخطاء المعلم وهفواته	الموجه	١٠٥	٨٠,٢	٧	٥,٣	١٩	١٤,٥
		المدير	٣٧	٤٨,٢	٨	٢٠,٧	١٢	٢١,٠
		المعلم	٥٥٣	٦٣,٤	١١٢	١٢,٨	٢٠٨	٢٣,٨
١٦	عدم عقد لقاء مع المعلم مباشرة بعد الزيارة الصفية	الموجه	٨٤	٧٦,٤	٢٠	١٥,٤	٢٦	٢٠,٠
		المدير	٢٧	٤٨,٢	١٢	٢٠,٧	١٧	٣٠,٧
		المعلم	٣٣٨	٣٦,٠	١٨٣	٢١,٢	٣٤٢	٣٩,٦
١٧	عدم إعطاء المعلم الفرصة لانتقاد الموقف التعليمي الذي قام بشرحه	الموجه	٧٧	٥٩,٧	٣٢	٢٤,٨	٢٠	١٥,٥
		المدير	٣٠	٥٣,٦	١٩	٣٢,٨	٧	١٢,٥
		المعلم	٤٣٦	٥٠,٣	٢٠٢	٢٣,٣	٢٢٩	٢٦,٤

تابع ملحق رقم (٢).

م	الفقرة	الفئة	عالية جدا وعالية ت	٪	متوسطة ت	٪	متدنية ومتدنية جدا ت	٪
١٨	عدم اطلاع المعلم على نقاط الضعف التي لاحظها الموجه خلال الزيارة الصفية	الموجه	٧٩	٦١,٢	٢١	١٦,٣	٢٩	٢٢,٥
		المدير	٢٧	٤٧,٣	١٦	٢٨,١	١٤	٢٤,٦
		المعلم	٤١١	٤٧,٣	١٨٥	٢١,٣	٢٧٣	٣١,٥
١٩	عدم اطلاع المعلم على نقاط القوة في الموقف الذي قام بتدريسه	الموجه	٩٨	٧٧,٢	١٠	٧,٩	١٩	١٤,٥
		المدير	٣٣	٥٩,٩	٩	١٥,٨	١٥	٢٦,٣
		المعلم	٤٩٢	٥٦,٤	١٤٩	١٧,١	٢٣١	٢٦,٥
٢٠	عدم اقتراح استراتيجيات تدريسية بديلة	الموجه	٧٦	٥٨,٩	٣٢	٢٤,٨	٢١	١٦,٣
		المدير	٣٢	٥٦,١	١٧	٢٩,٧	٨	١٤,٠
		المعلم	٤٢٩	٥٠,٠	٢٣٦	٢٧,٢	٢٠٤	٢٣,٥
٢١	إسداء النصيحة المباشرة خلال اللقاء بعد الزيارة	الموجه	٥٣	٤١,٧	٣٦	٢٨,٣	٣٨	٢٩,٩
		المدير	٢٦	٣٦,٤	١٨	٣٢,١	١٢	٢١,٠
		المعلم	٣٧٧	٤٧,٤	٢٢٨	٢٦,٢	٢٦٤	٣٠,٤
٢٢	التركيز على الزيارة الصفية دون اتباع أساليب توجيهية أخرى	الموجه	٧٧	٥٩,٢	٣٥	٢٦,٩	١٩	١٤,٥
		المدير	٣٣	٥٩,٩	١٥	٢٦,٣	٩	١٥,٨
		المعلم	٤٦٨	٥٣,٦	٢٤٦	٢٨,٢	١٥٨	١٨,١
٢٣	عدم تشجيع المعلم على إنجازاته	الموجه	٩٦	٨٠,٩	٦	٤,٦	١٩	١٤,٥
		المدير	٣٨	٦٦,٧	١١	١٩,٧	٨	١٤,٠
		المعلم	٥٢٥	٥٧,١	١٥٨	١٨,٢	١٨٦	٢١,٤
٢٤	الاعتماد على الزيارة الصفية فقط لتقويم أداء المعلم	الموجه	٩٢	٧١,٣	٢١	١٦,٣	١٦	١٢,٤
		المدير	٤٠	٧٠,٤	١١	١٩,٣	٦	١٠,٣
		المعلم	٦٢٨	٧٢,٥	١٣٤	١٥,٥	١٠٤	١٣,٠

تابع ملحق رقم (٢).

م	الفقرة	الفئة	عالية جدا وعالية		متوسطة		متدنية ومتدنية جدا	
			ت	٪	ت	٪	ت	٪
٢٥	استفادة المعلم من الموجه التربوي في تحسين أدائه الصفي	الموجه	٥٩	٤٦,٥	٢٦	٢٠,٥	٤٢	٣٣,١
		المدير	٢٧	٤٧,٤	١٧	٢٩,٨	١٣	٢٢,٨
		المعلم	٣٢٠	٣٧,٣	٢٧٤	٣٢,٠	٢٦٣	٣٠,٧
٢٦	إسهام زيارات الموجهين في تحسين سلوك المعلم التدريسي	الموجه	٥٤	٤٢,٥	٣٤	٢٦,٨	٣٩	٣٠,٧
		المدير	٢٦	٤٥,٦	١٩	٣٣,٨	١٢	٢١,٠
		المعلم	٢٨٥	٣٣,٦	٣١١	٣٦,٧	٢٥٢	٢٩,٨
٢٧	تركيز التوجيه على تقييم أداء المعلم أكثر من تركيزه على تحسين أدائه	الموجه	٨٨	٦٨,٧	٢٥	١٩,٥	١٥	١١,٨
		المدير	٣٩	٦٩,٦	١٢	٢٠,٧	٥	٨,٩
		المعلم	٥٤٩	٦٣,٢	٢١٦	٢٤,٩	١٠٣	٣٥,٧
٢٨	الموجه يبدي استعلاءً في تعامله مع المعلمين	الموجه	٩٠	٦٩,٢	١٥	١١,٥	٢٥	١٩,٢
		المدير	٢٩	٥٠,٩	١٦	٢٨,١	١٢	٢١,٠
		المعلم	٤٢٤	٤٨,٨	١٣٥	١٥,٥	٣١٠	٣٥,٧
٢٩	الموجه التربوي غير مؤهل فنيا لتوجيه المعلمين	الموجه	٧٣	٥٧,٠	٢٣	١٨,٠	٣٢	٢٥,٠
		المدير	٢٦	٤٥,٧	١٠	١٧,٥	٢١	٣٦,٩
		المعلم	٣٨٥	٤٤,٥	١٩٢	٢٢,٢	٢٨٩	٣٣,٣
٣٠	الرجاء الاستجابة للفقرة رقم (٣٠) حسب طبيعة عملك موجه : درجة استفادة المعلم من الموجه التربوي كانت ... مدير : درجة استفادة المعلم من الموجه التربوي كانت معلم : درجة استفادتي من الموجه التربوي كانت ...	الموجه	٦٣,٠	٦٣,٢	٢٥	٢٥,٠	١٢	١٢
		المدير	١٩	٣٦,٥	٢٥	٤٨,١	٨	١٤
		المعلم	٣٥٠	٤١,٧	٣٣٧	٤٠,٢	١٥٢	١٨,١

المراجع

[١] Blumberg, Arthur. *Supervisors and Teachers: A Private Cold War.* Berkeley, California: McCutchan, 1980.

[٢] Burton, William, & Bruckner, Leo. *Supervision: A Social Process.* (3rd ed.), New York: Appleton -Century- Crofts, 1955.

[٣] Alfonso, J. Roberts, Firth, R. Gerald, & Neville, F. Richard. *Instructional Supervision: A Behavioral System.* (2nd. ed), Boston: Allyn & Bacone, 1981.

[٤] Beach, M. Don, & Reinhartz, Judy. *Supervision: A Focus on Instruction.* New York: Harper & Row,1989.

[٥] Wiles, John, & Bondi, Joseph. *Supervision: A Guide to Practice.* (5th. ed), New Jersey: 2000.

[٦] Glikman, Carl, Gordon, D. Stephen, & Ross-Gordon, Javila, M. *Supervision of Instruction: A Developmental Approach.* (4th.ed), Boston: Allyn & Bacone, 1998.

[٧] فيفر، إيزابيل ودنلاب، جين. الإشراف التربوي على المعلمين: دليل لتحسين التدريس. ترجمة محمد عيد ديراني، (الطبعة الثالثة)، عمان، الأردن، منشورات عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية، ٢٠٠١.

[٨] وزارة التربية والتعليم. *دليل المشرف التربوي.* عمان، الأردن: قسم الإحصاء التربوي ١٩٨٢.

[٩] وزارة التربية والتعليم والشباب. *مسيرة التوجيه التربوي في دولة الإمارات العربية المتحدة.* دبي، أ.ع.م: مطابع البيان، ٢٠٠١.

[١٠] الزري، حميد ناصر. *واقع التوجيه التربوي في دولة الإمارات العربية المتحدة.* الشارقة، أ.ع.م، دائرة الثقافة والإعلام، ٢٠٠٠.

[١١] الزهراني، عبد الله. "دور المشرف التربوي تجاه المعلم في الاتصال والتقويم." *مجلة رسالة الخليج العربي*، المجلد ١٥، العدد ٥٢، (١٩٩٤)، ١٨١ -١٨٢.

[١٢] ديراني، محمد عيد. "الممارسات الإشرافية في الأردن كما يراها المشرفون والمعلمون." *مجلة كلية التربية*، جامعة المنصورة، العدد ٣٣، (١٩٩٧)، ٣٢٥ -٣٢٩.

[١٣] ديراني، محمد عيد. "درجة التزام المشرف التربوي في الأردن بأصول الزيارة الصفية كما

يراها المعلمون والمشرفون." *مجلة كلية التربية* ، جامعة المنصورة، العدد ٢٩ ، (١٩٩٥)، ٦٨.

[١٤] هترية، عيد. "*معوقات الإشراف التربوي في المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الأردنية*." رسالة ماجستير غير منشورة، عمان: الجامعة الأردنية، (١٩٩٩)، ٥٩.

[١٥] Paterson, F.W. A Study of the Perception of Teachers, Principals, and Supervisors About the Present Practices & the Ideal Practices of Supervision in Public Schools of Tennessee. *Dissertation Abstracts International*. Vol. 12, No. 54, P. 3981.

[١٦] Ritchie, T.G. *Understanding Educational Supervisors. Dissertation Abstracts International.* Vol. 8, No. 53, P. 2636.

[١٧] Shantz, Doreen & Brown, Milika. Developing a Positive Relationship: The Most Significant Role of the Supervising Teacher. Education, Summer 1999, Vol. 119, No. 4, P. 693.

[١٨] وزارة التربية والتعليم والشباب. النشرة الإستقرارية للإحصاءات التعليمية للعام الدراسي ١٩٩٩ -٢٠٠٠. أبوظبي، أ.ع.م. قسم الإحصاء التربوي (٢٠٠١)، ٧٠ -٧٥.

Reasons for Secondary School Teachers' Dislike of Educational Supervisors as Perceived by Supervisors, School Principals and Teachers in UAE

Eid Dirani
Dean of Students' Affairs, Al-Sharjah University,
Professor of Educational Administration, Jordanian University

(Received 18/8/1424H.; accepted for publication 23/1/1425H.)

Abstract. This study aims at identifying the reasons for secondary schools' teachers' dislike of educational supervisors as perceived by the supervisors, school principals and teachers in UAE secondary schools. It also seeks finding out whether there are significant differences between the mean scores of the three groups due to the nature of work, gender, specialization, qualifications and number of years of experience. To collect data, a questionnaire consisting of thirty items and one open-ended question was constructed. Its reliability and validity were established where r = 0.92.

The results of the study reveal significant differences between the mean scores of the three groups in accordance with the nature of work and gender. It further shows a wide range of reasons why secondary school teachers dislike of educational supervisors such as: unannounced classroom visitations, lack of appreciation of the teachers' accomplishment and efforts, and the superiority in dealing with teachers. In the light of the results of this study, several recommendations were introduced, among which were the emphasis on using human relations in dealing with teachers, and to familiarize supervisors with the new trends in educational supervision.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٧، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٧٦١-٨٠٤ (١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م)

الاعتبارات الأخلاقية لاختبارات اللغة: دراسة نظرية ميدانية

غرم الله عبدالله الغامدي

أستاذ اللغويات التطبيقية المساعد، بكلية الملك فيصل الجوية،

الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤٢٤/٣/٢٦هـ، وقبل للنشر في١٤٢٥/١/٤هـ)

ملخص البحث. إن الاهتمام بأخلاقيات المهنة أيا كانت يعد مطلبا أساسا لممارستها. ولقد كانت الضوابط التي يفترض أن تحتكم إليها الأطراف المشتركة في مهنة اختبارات اللغة، فيما إذا استثنينا الضوابط التي تخص تصميم وتقويم الاختبارات ذاتها، إلى فترة وجيزة غير مكتوبة باللغة الإنجليزية ناهيك عن اللغات الأخرى حيث لم تتطرق أمهات المراجع (ابتداء بكتاب فاليت [١] Valette ١٩٦٧ م وانتهاء بوير [٢] ١٩٩٣م Weir)، وكذلك بقية الكتب التي كتبت في الستينيات والسبعينات والثمانينات وحتى تلك التي كتبت في مطلع التسعينات، لهذه المسالة. ولقد زاد هذا الاهتمام بأخلاقيات اختبارات اللغة مع اقتراب مطلع الألفية الثالثة .وبالتالي فان هذا البحث يهدف إلى الكتابة حول أخلاقيات مهنة الاختبارات بشكل عام واختبارات اللغة باعتبارها جزء من هذه الاختبارات . ويتكون من توطئة تبين هدف البحث ومنهجيته متبوعا بتوضيح لمشكلة البحث وحدوده. و نظرا لكون هذا البحث يستمد مراجعه عن الإنجليزية لذا فلا بد أن يكون هناك تفسير لمصطلحات البحث. كما تم التطرق لأدوات البحث ثم اتبع ذلك بتقديم للموضوع متبوعا باستعراض لأدبيات البحث الأولية ثم عرضنا بعض حالات في سوء استخدام نتائج بعض الاختبارات ثم أوردنا الاعتبارات الأخلاقية لاختبارات اللغة كما أوردتها الجمعية العالمية لمصممي اختبارات اللغة مع دراسة نقدية لها. وأخيرا

عرضنا نتائج الدراسة الميدانية لكل عينة على حده متبوعة بتوضيح لنقاط التباين و التوافق بين العينتين. أما الجزء الأخير فهو الخاتمة التي تعطي ملخصا لمحاور التدرج التاريخي لكتابة الضوابط التي تحكم أخلاقيات مهنة اختبارات اللغة وملخصا لمضامين الدراسة مع التوصيات.

هدف البحث و منهجيته

يهدف هذا البحث إلى الكتابة حول الاعتبارات الأخلاقية للاختبارات بشكل عام واختبارات اللغة على وجه الخصوص من خلال دراسة نظرية ميدانية ، وهو موضوع يقدم للقاري العربي لأول مرة ، حسب علمي ، من خلال جمع شتات ما كتب حول هذا الموضوع على قلته.ويتم تناول هذا الموضوع عبر دراسة مسحية تحليلة للدراسات السابقة التي من أهمها" المبادئ الأساسية التي أقرتها الجمعية العالمية لمصممي اختبارات اللغة" (International Language Testing Association) التي تصلح في اعتقادي أن تكون أساسا لدليل أخلاقي لجميع الاختبارات.كما سيتم إجراء دراسة استقصائية لعينتين من معلمي اللغة الإنجليزية ، أحدهما ممن يتحدث بها بوصفها لغة أولى. والأخرى ممن يتحدث بها بوصفها لغة أجنبية حول الاعتبارات الأخلاقية التي جاءت في هذه المبادئ والفرضية هنا تكمن في انه سيكون هناك تباين ذو دلالة بين الفريقين يتعلق بنسبة المجيبين على نقطة ما ، مع توافق في بعض النقاط. أما بالنسبة لما كتب حول هذا الموضوع فسيتم استعراضه وفقا للمنهجية التالية :

١ - سيشار إلى المنقولات الحرفية بذكر رقم الصفحة واسم المؤلف في متن البحث وسيتم تنصيصها.

٢ - أما إذا ما أعيد السبك اللغوي لما قاله المؤلف إما بالتلخيص أو بعبارة مرادفة فسيتم الإشارة إلى اسم المؤلف فقط في متن البحث مع كتابة كامل تفاصيل المرجع في قائمة المراجع.

إن أهمية هذا البحث تكمن في انه لا بد من وجود ضوابط و دليل للسلوك المهني الاحترافي لمصممي الاختبارات و أطراف المهنة الآخرين، كونه يترتب على نتائج الاختبارات قرارات مصيرية لا تخفى على جميع أطراف ا لمهنة وعلى المجتمع بشكل عام، فوجودها يبعث على ا لاطمئنان من جهة و من جهة أخرى تكون دليلا للسلوك المهني.

وكون هذا البحث في مجمله ذا جانب نظري ابتداء لا يقلل من أهميته حيث يوجد له جانب تطبيقي ذو أهمية كبيرة.

إن وجود ضوابط تحكم أخلاقيات أي مهنة يعد أمرا ضروريا و بالتالي فالاختبارات من باب أولى للأسباب التالية :

١ -إن الاختبارات بشكل عام تستخدم كأدوات للضبط و التحكم فهي تستخدم لقبول المرشحين للدراسة أو استبعادهم منها على سبيل المثال، بخلاف استخداماتها المعروفة الأخرى، ولذلك فهي تمثل سلطة في حد ذاتها، وبالتالي فلا بد أن تتم هذه الاختبارات وما يتعلق بها وفق ضوابط محددة لا تكون معروفة للممارسين فقط بل و للمجتمع.وفي هذا الصدد كتب سبولسكي (Spolsky) [٣] "تعد الاختبارات، منذ اختراعها، وسيلة للضبط والتحكم و السلطة[ص٢٤٢] . وفي هذا الخصوص يشير هاوثورن (Hawthorn) [٤] ص: ٢٥٠ -٢٥١]، من استراليا، إلى اختبارين يعطيان إلى المهاجرين ممن يريدون العمل داخل استراليا من أصحاب الحرف ا لمهنية، و كذلك من طالبي اللجوء السياسي.فالأول اختبار في اللغة يختص بقدرة الحرفي على الاتصال اللغوي مع الآخرين ويسمى (Australian Assessment of communicative English Skills و الآخر هو اختبار خاص للكفاية ا للغوية ويسمى The Special Test Of English Proficiency.وبالتالي فهما يمثلان أدوات للضبط.

٢ - أما شوها مي (Shohamy) [٥] فقد أعطت دليلا قويا على أهمية و جود مثل هذه الضوابط بقولها" إذا ما أمعنا النظر في استخدامات الاختبارات نجد أن هناك دليلا على أنها أدوات تتسم بالسلطة وغالبا ما تستخدم بطرائق غير أخلاقية و غير ديموقراطية وقد تستخدم لأغراض عقابية ومن اجل تمرير بعض السياسات أو ا لخطط [ص : ٣٧٤]. و ذكرت في هذا الصدد بعض الحالات التي وصلت إلى القضاء.

٣ - والسبب الآخر الذي يجعل هذا الموضوع يكتسب أهمية ما ذكره ديفس (Davies)"[6] من أن هناك شعور متنام بين مصممي الاختبارات بان هناك تحديات وضغوط عليهم من داخل المهنة و خارجها" [ص٢٣٥] .

٤ - هناك حالات في سوء استخدام نتائج الاختبارات سيتم التطرق إليها بشكل تفصيلي لاحقا في هذا البحث تجعل كتابة الاعتبارات الأخلاقية لمصممي الاختبارات أمراً ملحاً.

مشكلة البحث و حدوده

تكمن المشكلة الأساسية لهذا البحث في أن ما كتب حول الاعتبارات الأخلاقية للغة لا يعدو كونه اجتهادا نظريا يكتسب أهمية كبيرة ولكنه لم يخضع للبحث التجريبي.ولم يتم إشراك أهم عنصر في العملية التعليمية عند صياغته و هو المدرس الذي قد يرى مالا يراه مصمم الاختبار، ونظرا لكون جميع واضعي تلك المبادئ هم من مصممي الاختبارات ولو انهم كانوا في الأصل مدرسين للغة الإنجليزية في بداية حياتهم المهنية.. بل قد يذهب بعض الباحثين إلى ضرورة إشراك الطالب في و ضع تلك الضوابط على الأقل فيما يخص واجبات مصمم الاختبار نحوه.كما أن ما كتب لا يعد إلا خطوطا

عريضة في الأخلاقيات ، وبالإمكان اعتبارها أساسا جيدا لنظام اشمل يأخذ بعين الاعتبار ما يلي :

١ - وضع دليل للممارسة الاحترافية(للسلوك المهني) يشتمل على ما يجب على مصمم الاختبار، فردا، أو مركزا فعله عندما يسند إليه أمر تصميم اختبار معين.

٢ - وضع دليل للاعتبارات الأخلاقية لمصمم الاختبار تجاه : الطالب و ولي أمره ، والجهة المستفيدة من نتائج الاختبار ، و المهنة.

٣ - وضع دليل للمواصفات التي ينبغي توفرها في الاختبار الجيد.

بحيث تكون هذه الأدلة بمثابة أدوات فحص لمقارنة المنتج(ا لاختبار) في صورته النهائية بما ورد في الدليل.مع الأخذ بعين الاعتبار أن تخضع هذه الأدلة إلى التطوير بشكل منتظم إذا ما تم نشرها.

مصطلحات البحث

يستمد هذا البحث كل مراجعه عن ا للغة الإنجليزية و بالتالي فلا يخلو من بعض المصطلحات التي يعرفها المتخصصون في مجال الاختبارات و لا باس من تضمينها هذا البحث لكي يفيد منها غير المتخصصين. مع ملاحظة أنها غير مرتبة حسب ورودها في متن البحث.

١- ثبات نتائج الاختبار : و يقابله في الإنجليزية كلمة (Reliability) وهي على أنواع ويتم التحقق منها بعدة طرائق لا مجال لذكرها هنا ، حيث أن معظم الكتب حول الاختبارات سواء اختبارات اللغة أو خلافها تتحدث عنها بإسهاب. وعموماً فهي تعني مستوى التوافق في النتائج بين الاختبار و نسخة مماثلة له.أو بين الاختبار و ذاته عندما يقسم إلى جزأين بنودا تحمل الأرقام الزوجية وأخرى تحمل الأرقام الفردية ثم يتم إيجاد

معامل الارتباط بينهما. وعموما فهي تعني أن يعطي الاختبار نفس النتائج في كل مرة يعطى فيها لمجموعات متماثلة في ا لمستوى.

٢- مصداقية الاختبار: و يقابله في الإنجليزية كلمة (Validity) و هي أيضا على أنواع فمنها الصدق الظاهري، و صدق المحتوى، وصدق التوافق و صدق التركيب. وتعني في مجملها أن يقيس الاختبار ما اعد له أو ما يراد له قياسه.

٣- أخلاقيات: ويقابله في الإنجليزية كلمة (Ethics) وتتعلق بواجبات و مسؤوليات المحترف تجاه من له علاقة مباشرة أو غير مباشرة به.

٤- حواشي تفسيرية: ويقابلها في الإنجليزية كلمة (Annotations) وهي تعنى بتفسير ا لنص بحيث يفهم القارئ تفاصيله.

٥- الأثر الراجع للاختبار: ويقابله في الإنجليزية كلمة (Backwash) أو Wash back) وتعني تأثير الاختبار على التعليم أو التدريب إما سلبا أو إيجابا.

٦- اختبار كفاية: و يقابله في الإنجليزية كلمة(Proficiency) و هو اختبار يعطى بهدف تحديد من يستطيع أن ينجح في دراسة تخصص ما بلغة غير لغته الأم. مثل اختباري TOEFL أوIELTS.

٧- الموصفات المقننة: ويقابله في الإنجليزية كلمة(Scaling Descriptors) وهي معايير وصفية تتكون من مستويات عدة تعكس نوع الأداء في الاختبارات الغير موضوعية كاختبارات مهارة التحدث و الكتابة.

أدوات البحث

ذكرنا في مقدمة هذا البحث أن أحد أهداف هذا البحث هو الكتابة حول الاعتبارات الأخلاقية للاختبارات من خلال جمع شتات ما كتب حول الموضوع على

قلته كما أن هناك هدف آخر هو إخضاع المبادئ التي توصل إليها منسوبوا الجمعية العالمية لمصممي اختبارات اللغة للبحث التجريبي من خلال استبانه موجهة لعينة من مدرسي اللغة الإنجليزية الذين يتحدثون بها بوصفها لغة أولى وأيضا أولئك الذين يتحدثون بها بوصفها لغة أجنبية بهدف مقارنة ا لتقييم.

ولهذا الغرض فقد تم تحليل أهم ما تضمنته هذه المبادئ إلى عناصر يسهل تقييمها وتم التوصل إلى ٢٥عنصرا(انظر الجدول رقم ١).أما معيار التقييم فقد تم استخدام مقياس ليكرت (Likert) المعروف.كما تم كتابة هذه الاستبانة باللغتين العربية و الإنجليزية. وقد كتب الأصل باللغة الإنجليزية وقد تمت مناقشة محتوى ولغة الأصل مع بعض زملاء المهنة من المتخصصين في العربية و الإنجليزية قبل الشروع في توزيعها كما تم تجريبها تجريبا أوليا للتحقق من ملائمة المحتوى وسلامة اللغة.

مقدمـــــــة

إن جميع المهن بلا استثناء تحتاج عند ممارستها إلى ضوابط ملزمة تحدد واجبات و مسؤوليات وحقوق الأطراف المعنية.وعادة ما يطلق على هذه الضوابط مسمى أخلاقيات. فعلى سبيل المثال هناك أخلاقيات ممارسة مهنة الطب وأخلاقيات الإدارة وأخلاقيات التعليم بمجملها.فما قسم ابوقراط الذي يردده خريجو كليات الطب في العالم الغربي إلا مثالا بسيطا يعكس صورة مجملة لأخلاقيات هذه المهنة. وهذه الأمثلة ليست على سبيل الحصر فهناك أخلاقيات ترتبط بجميع المهن. ولا يوجد تعريف دقيق لكلمة أخلاقيات إلا أنني أعرفها على أنها مجموعة القوانين والضوابط والمعايير التي ترتبط بالأداء والممارسة بشكل عام من قبل جميع الأطراف التي تتصل بعلاقة مباشرة أو غير مباشرة بالمهنة فهي سلوكيات وأعراف مجتمع المهنة بشكل عام ومن له علاقة بها.

وقبل أن ندخل في تفاصيل الموضوع دعونا نتعرف على الأطراف المشتركة في أخلاقيات مهنة اختبارات اللغة.

أطراف المهنة في اختبارات اللغة

هناك أطراف كثيرة تشترك جميعاً في دور أو عدة أدوار أثناء ممارسة اختبارات اللغة تصميماً أو أداءً أو استخداماً للنتائج وهذه الأطراف هي :

- مصمم الاختبار.
- المرشح.
- الجهة المستفيدة من النتائج.
- مراقب الاختبار
- مصحح الاختبار.
- المدرس.

الاختبار من حيث

- المحتوى والمهارات اللغوية المراد قياسها
- نوعية القياس
- طرائق التصميم
- وضوح الإرشادات
- المصداقية
- ثبات الدرجات
- العدل والمساواة

فمُعد الاختبار، وخصوصاً اختبارات الكفاية اللغوية المقننة، لا بد أن يكون ملماً بأمور كثيرة منها المعرفة بخطوات تصميم الاختبار، وبالنظريات اللغوية ، ونظريات وطرائق تصميم الاختبار، كما لابد أن يكون ملماً بالإجراءات الإحصائية المرتبطة بالتحقق من ثبات و مصداقية الاختبار بأنواعها المختلفة وكذا المرتبطة بفحص بنود الاختبار من حيث الصعوبة ومن حيث قدرتها على التمييز بين المرشحين من ذوي المستويات العالية من أولئك المبتدئين.

وأما المرشح فلا بد أن يكون أميناً عند أدائه الاختبار مبتعداً عن كل ما يجعل الدرجة التي حصل عليها لا تمثل مستواه الحقيقي.

أما الجهة المستفيدة فلا بد أن تستخدم نتائج الاختبار وفقاً للأهداف التي وضع الاختبار من أجلها أساساً.

أما الاختبار فلا بد أن يكون ممثلاً لجميع أجزاء المنهج متنوعاً في أسئلته ، شاملاً ، يقيس المهارات والعناصر اللغوية المراد قياسها ، واضح الإرشادات ، متسماً بالمصداقية وثبات الدرجات، وهذا المحور يختص بذات الاختبار من حيث اتباع الطرائق العلمية عند تصميم وتقويم الاختبار والتي تشمل:

١- كتابة أهداف الاختبار بشكل واضح.

٢- التحليل العلمي الشامل لمتطلبات محتوى الاختبار قبل الشروع في كتابة بنوده من حيث تحديد المهارات و العناصر اللغوية المراد قياسها.

٣- كتابة بنود الاختبار.

٤- تجريب الاختبار تجريبا أوليا على عينة صغيرة ممثلة لمجتمع الدراسة.

٥- استبعاد البنود الغير ملائمة وفقا للإجراءات الإحصائية المعروفة.

٦- إعادة تطبيق الاختبار على عينة اكبر بهدف التحقق من مصداقية وثبات درجات الاختبار.

٧- تحديد درجة النجاح وفقا لآي من الاسنادين ،المعياري أو الإحصائي.

أما المصحح فلا بد أن يكون أميناً عادلاً ملتزماً بالمعايير خصوصاً في تصحيح بنود الاختبار التي لا تتسم بالموضوعية مثل مهارة الكتابة أو المحادثة التي غالباً ما يعد لها معايير خاصة ، دون تفسيرها على هواه أو بناءً على حكم مسبق ، وسيتم مناقشة هذه العناصر بشيء من التفصيل في الجزء الخاص بمراجعة أدبيات البحث وكذلك ضمن مناقشة محتوى المبادئ التي أقرتها الجمعية العالمية لاختبارات اللغة.

أدبيـــات البحث

يرجع الاهتمام بأخلاقيات اختبارات اللغة كمسألة أساسية إلى عام ١٩٩٧م حيث خصصت ندوة أبحاث اختبارات اللغة ملتقاها التاسع عشر لمناقشة العدل في اختبارات اللغة.

وفي هذا السياق كتبت هامب ليونز Hamp-Lyons [7]، إن الاهتمام الحالي بأخلاقيات اختبارات اللغة ينبع من أن موقف المهتمين باختبارات اللغة موقف إيجابي كونه موضوع حيوي لأنه يتعلق باللغة.وفي نفس السياق تثير هامب ليونز العديد من الأسئلة ومن ضمن ما أثارته الآتي :

أولاً : إذا كانت الاختبارات تستخدم لمنع الناس من الدخول إلي بلدان معينة وهي هنا تشير إلى قوانين الهجرة. أو كشرط أساسي لاكمال الدراسة. أو الحصول على وظيفة ولم تكن هذه هي الأهداف الحقيقية عند تصميم الاختبار. فهل يعتبر هذا مسؤولية مصمم الاختبار؟

ثانياً: هل مراكز خدمات الاختبارات وهي هنا تشير إلى مركز خدمة الاختبارات التربوية في الولايات المتحدة (Educational Testing Service) وكذا القسم المحلي للاختبارات التابع لجامعة كيمبردج(University of Camridge Local Examinations Syndicate) وكذا بقية المراكز الأخرى في أستراليا و البلدان الأخرى مسؤولة عن سوء استخدام نتائج الاختبارات لغير الأهداف التي وضعت من اجلها عند التصميم؟

ثالثاً: هل مراكز الاختبارات مسؤولة أيضا عن تدريس اللغة من خلال الممارسة المكثفة لأداء الاختبارات بهدف جمع الأموال عوضا عن التدريس الفعلي للغة؟

ونضيف إلى ذلك مجموعة أخرى من الأسئلة والملاحظات:

هل مراكز اختبارات اللغة مسؤولة عن تغيير درجة النجاح بطريقة تختلف أصلا عن تلك التي اختيرت عند التصميم؟

وهل مراكز اختبارات اللغة مسؤولة عن اختيار أجزاء من الاختبار أو ابتسارها دون أخرى؟

وهل مراكز اختبارات اللغة مسؤولة عن إعطاء الاختبار لشرائح غير التي أعدت لها؟

وهل مراكز اختبارات اللغة مسؤولة عن تغيير زمن الاختبار إما بالزيادة أو بالنقص؟

وهل مراكز اختبارات اللغة مسؤولة عن إعطاء الاختبار في ظروف غير مناسبة؟

إن معظم الأسئلة المتعلقة بأخلاقيات اختبارات اللغة في رأيي ترتبط بسوء الاستخدام وسوء تفسير النتائج بطريقة لا تتفق مع معطيات تصميم الاختبار الأساسية ومن خلال تجاهل أخطاء القياس الإحصائي بهدف الإسراع في الاستخدام الفعلي للنتائج.

كما أن الاختبارات قد تستخدم في مجالات غير التي صممت من اجلها فعلى سبيل المثال قد تستخدم اختبارات قياس الكفاية اللغوية في التنبوء بالأداء في مجال غير لغوي واللغة في هذا الحال لا تمثل سوى جزء يسير من محتوى المادة العلمية دون الإشارة إلى ذلك .

وقد تستخدم كأدوات سياسية لقياس مدى نجاح أو فشل خطط الدول في مجال التعليم وفي بعض البلدان هناك ضغط على التربويين لتحسين أداء المدارس مما قد يعني تعديل النتائج استجابة للضغط السياسي.وهذا أمر أخلاقي خطير. أو أن تلجأ بعض المدارس إلى شراء عينات الاختبارات والتركيز عليها من خلال تدريسها دون المقررات الدراسية مما يجعل المدارس تتحول إلى خطوط تجميع وإنتاج عوضا عن صروح علمية جادة.

إن الإجابة التي تبدو منطقية على الأسئلة المتقدمة هي بالنفي إذا ما وضعت في سياق تعريف أخلاقيات المهنة.ولكن قد يقال إن لكل مجتمع أخلاقيات مختلفة فما يبدو مخالفا للأخلاقيات والأعراف عند مجتمع قد يبدو مقبولا عند آخر .ونحن نقول إن هذا صحيح ولكن عندما يكون العرف مقننا وفق معايير علمية منهجية دقيقة فهذا القول مردود.

أما ديفس Davies [٨] فيتعامل مع أخلاقيات المهنة باعتبارها جزء لا يتجزأ من الاحتراف. ويفسرها على أنها ترتبط بالتدريب ومستوى الممارسة بما تحمله من قوانين و أساليب ومتناقضات .وهذه بالضرورة كما يقول عملية تخضع للتغيير والتطوير عبر الزمن.إلا أن أطراف المهنة يفترض أن يتصرفوا وفقا للمعايير المتفق عليها عند تصميم الاختبار وعند أدائه وتصحيحه.يعطي فولتشر Fulcher [٩] مثالاً على ذلك بقوله إن مصممي الاختبارات ينبغي أن يتصرفوا وفقا لمعايير الاختبارات النفسية و التربوية حسب ما أعدتها الجمعية الأمريكية لعلم النفس عام ١٩٨٥م التي تركز على ذات الاختبار تصميما و إدارة وتحليلا للمحتوى وتحققا من المصداقية ودرجة الثبات وفقا للأصول العلمية المعتبرة في هذا المجال. وهذه المعايير كما هو معروف تخضع للمراجعة بشكل مستمر.

أما مسؤولية مصمم الاختبار نحو أطراف العملية التعليمية وهم الطلاب والمدرسون والجهة المستفيدة من نتائج الاختبار وفقا لنورتون Norton [١٠] فهي عدالة الاختبار بحيث لا يكون هناك أي تمييز ضد أي من المتقدمين للاختبار.ومن الأمور التي يجب العناية بها عند تصميم الاختبار هو عامل الأثر الراجع الذي اعتبره جزء لا يتجزأ من مصداقية الاختبار كون الاختبار إذا لم يكن معززا لما سيدرسه الطالب فسيكون لذلك أثارا سلبية على العملية التعليمية كما أن عامل الأثر الراجع طبقا لما ذكره وول Wall [١١] ، ويمتد إلى اكثر من ذلك ليشمل جميع عناصر أدوات القياس وعلى وجه الخصوص أراء المرشحين(الطلاب) التي عادة ما تغفل وهذه تشمل إستراتيجيات الاستعداد للاختبار وطرائق الإجابة على بنود الاختبار. .هناك العديد من الدراسات التي ناقشت هذا الموضوع بالتفصيل ومنها الدراسة التي أجراها وول و الدرسون Wall and Alderson [١٢]، وكذلك التي أجرتها هامب ليون ومفادهما أن العلاقة بين الاختبارات وبين التعليم لابد أن تكون مترابطة ومدمجة بحيث يكون الاختبار معززا ومكملا لما درسه الطالب لا أن يدرس مهارات لغوية معينة ويتم اختباره في أخرى ولقد تنبه علماء اللغويات التطبيقية المتخصصين في اختبارات اللغة إلى ضرورة إيجاد ضوابط تحدد مسؤوليات أطراف مهنة اختبارات اللغة خصوصا حقوق وواجبات مصممي الاختبارات و المرشحين وكان ثمار ذلك مجموعة من المبادئ التي سنتطرق إليها أدناه من خلال بيان أهم ما تضمنته مع مراجعة نقدية لبنودها بعد أن نعرض لحالات في سوء استخدام نتائج الاختبارات.

حالات في سوء استخدام نتائج الاختبارات

إن المهتمين بنتائج الاختبارات كالتربويين وواضعي السياسة التعليمية يتفقون أن الاختبارات أدوات مفيدة في تتبع تقدم الطلاب دراسيا وكذلك في التعرف على نقاط الضعف في العملية التعليمية.إلا أن هناك جوانب مظلمة لخصها ريتشارد فالنسيا فيما يلي :

١ - محدودة المحتوى بشكل كبير وبالتالي فإن استخدامها لاتخاذ قرارات حاسمة عن المرشحين يثير تساؤلا أخلاقيا.

٢ - يساء فهمها بسهولة.

٣ - إن درجة ثبات الاختبار تختلف من يوم لآخر اعتمادا على الحالة النفسية للمرشح.

٤ - إن إضافة نماذج جديدة للاختبار قد لا تكون بالضرورة مماثلة لتلك التي وضعت أصلا عند الدراسة الأولية مما قد يؤثر في مصداقية المحتوى وثبات الدرجات.

وفي دراسة قام بها روقوزا Rogosa [١٣] اثبت أن اختبار ستانفورد التاسع المشهور الذي يقيس المعرفة بجوانب لغوية وفكرية كاللغة و الرياضيات ينطوي على أخطاء في التصميم.

وفي دراسة أخرى لاختبار الجيمات (GMAT) [١٤] ، لوحظ أن فرص ١٠٠٠من المرشحين للالتحاق بإحدى كليات الإدارة ممن جلسوا لهذا الاختبار في شهري فبراير ومارس من عام ٢٠٠٠م كانت قد أجهضت تماما وذلك بسبب أخطاء جوهرية في التصحيح .حيث انه لم يتم احتساب إجابات الجزء الخاص بالأساليب الكمية وبالتالي فان هؤلاء المرشحين لم يحصلوا على الحد الأدنى الذي يمكنهم من الالتحاق بهذه الكلية.وهذا يثير تساؤلا أخلاقيا قد يكون غير مقصود ولكن على المصحح عدم الاعتماد على الآلة في التصحيح بل يفترض أن يكون هناك آلية للتأكد من دقة التصحيح.

وفي دراسة لاختبار American Language Testing Program Assessment [١٥] ، وهو اختبار قبول للالتحاق بالجامعات الأمريكية ويتكون من عدة أجزاء ، وهي اللغة الإنجليزية.والقراءة .والرياضيات والعلوم ، لوحظ أن هذا الاختبار متحيز وغير دقيق.حيث لوحظ أن الدرجات المكتسبة عند المرشحين ترتبط ارتباطا مباشرا بدخل عائلة

المرشح.وحتى عندما تكون جميع العوامل متساوية كالدرجات في الثانوية العامة.ودخل العائلة والتحصيل فان المرشحين من البيض سيحصلون على درجات أعلى من نظرائهم من الأصول العرقية الأخرى.كما أن هذا الاختبار لا يتنبأ بالأداء في الجامعة .وكونه يستخدم لهذا الغرض أساسا .فمصداقيته من حيث قدرته التنبئية تكاد تكون معدومة.

إن هذه الحالات في سوء استخدام نتائج الاختبارات تجعل كتابة الاعتبارات الأخلاقية و نظام الممارسة عند تصميم الاختبارات أمرا ضروريا.

المبادئ الأخلاقية الأساسية التي أقرها الجمعية العالمية لاختبارات اللغة

اقر المؤتمرون في الجمعية العالمية لاختبارات اللغة International Language Testing (Association) في مؤتمرهم الذي عقد في مدينة فانكوفر بكندا في شهر مارس من عام ٢٠٠٠م[١٦] سلسلة من المبادئ الأساسية ذات الصلة بفلسفة أخلاقيات اختبارات اللغة وجعلوها دليلا للسلوك المهني المرتبط باختبارات اللغة.

وهذه المبادئ تعتمد على مزيج من المبادئ ذات الصلة بالأخلاقيات بشكل عام كالعدل.واحترام الذات.وتقدير القيم للأفراد والمجتمعات. وكذلك مبدأ الإحسان والرحمة وعدم الإيذاء.تحدد مجموعة المبادئ هذه عدد من الأسس الرئيسة.وكل مبدأ يحتوي على حاشية تفسيرية توضح طبيعة هذه المبادئ.وسنعرض بشكل موجز لأهم ما تضمنته هذه المبادئ.

المبدأ الأول: على جميع مصممي الاختبارات احترام الكرامة الإنسانية لكل فرد من أفراد العينة المرشحين لدخول الاختبار وذلك من خلال احترام قيمهم وثقافاتهم واحتياجاتهم ولذلك يجب عليهم :

أ - عدم التفرقة العنصرية ضد المرشحين وفقا لخلفياتهم اللغوية . أو دياناتهم .أو جنسيتهم .أو جنسهم .أو أصولهم العرقية.أو أعمارهم .كما يجب على المصمم عدم فرض قيمه الاجتماعية أو السياسية أو العقدية على المرشحين.

ب -عدم استغلال زبائنهم ويقصد بالزبائن هنا مستخدمي نتائج الاختبارات بطريقة لا تتفق مع أهداف الاختبارات كما وضعت أساسا.

ج -كما يجب عليهم أيضا احترام خصوصيات أفراد العينة واطلاعهم على أهداف الاختبار أو البحث ومعرفة آرائهم .كما يجب عدم فرض الاختبار عليهم.

المبدأ الثاني: يجب على مصممي الاختبار المحافظة على سرية المعلومات الخاصة بالمرشحين وفقا لما يلي :

(أ) في ضوء التقدم التقني ممثلا في استخدام الحاسب الآلي وشبكة المعلومات اصبح من السهولة الحصول على معلومات عن المرشحين لذا ينبغي على مصممي الاختبارات المحافظة على سرية هذه المعلومات.

(ب) إن السرية قد لا تكون مطلقة خصوصا بين المتقدمين للحصول على وظيفة لذا ينبغي أن يكون هناك نوع من التوازن في الكشف عن المعلومات.

المبدأ الثالث: يجب على الباحثين ومصممي الاختبارات التمسك بجميع أدلة المبادئ الخاصة بأخلاقيات المهنة المحلية منها والعالمية عند إجراء البحوث والدراسات وفقا لما يلي :

(أ) ينبغي إن يكون مصمم الاختبار عارفا بأصول البحث العلمي.ملما بالجوانب المعرفية والعلمية الخاصة بأدبيات المجال.

(ب) ينبغي على الباحث أن يجيب على جميع الفرضيات مقرونة بالأدلة.

(جـ) إن حقوق أفراد العينة ينبغي أن تقدم على اهتمامات العلم و المجتمع.

(د) يجب ألا يتعرض أفراد العينة لأي نوع من أنواع الأذى أو الخطر وينبغي إيقاف البحث في حالة حدوث ذلك.

(هـ) ينبغي أن تكون هناك لجنة مستقلة تقوم بتقويم جوانب الدراسة أو البحث وفقا للائحة أخلاق المهنة.

(و) إعطاء الفرد الحرية الكاملة في رفض المشاركة أو الانسحاب قبل إعلان النتائج مع عدم الكشف عن هوية المنسحبين.

(ز) اخذ الموافقة من أولياء القاصرين إن كانت أفراد العينة تحتوي على أفراد من هذا القبيل.

المبدأ الرابع: على مصممي الاختبارات الاستمرار في تطوير مهاراتهم ومعرفتهم كما يجب عليهم تبادل المعلومات مع زملاء المهنة وذلك من خلال:

(أ) حضور الندوات والمؤتمرات والبرامج التدريبية ونشر البحوث في مجلات علمية معروفة.

(ب) المشاركة الفاعلة في تعليم اللغة.

المبدأ الخامس: يشترك مصممو الاختبارات في مسؤولية دعم أمانة مهنة اختبارات اللغة من خلال ما يلي:

(أ) إيجاد الثقة والمسؤولية المتبادلة بين أعضاء المهنة وفي حالة اختلاف الرأي فيجب إيصال ذلك للمتلقي الآخر بطريقة مهذبة.

(ب) إن مصممي الاختبارات هم من يقومون بتطوير المعايير والنماذج بالنيابة عن المجتمع ولذا فإن عليهم الارتقاء بالمستوى الأخلاقي الخاص بهم بشكل يدعم المهنة.

(ج) إن على من يرى أو يلاحظ عدم الأمانة لدى أحد من زملاءه إخبار السلطة المعنية بذلك.

(د) إن عدم الالتزام بهذه المبادئ قد يعرض الفرد إلى إقصائه من عضوية الجمعية العالمية للاختبارات.

المبدأ السادس: إن من واجبات مصممي الاختبارات العمل على تطوير مهنة تعليم اللغة ورفع المستوى اللغوي عند الطلاب وبالتالي فإن الإسهام في هذا الشأن يعد من أهم أدوارهم ، وذلك من خلال تقديم الإرشاد والنصح للقائمين على تعلم وتعليم اللغة ، وكذلك المساهمة بصورة إيجابية مع مراكز خدمات الاختبارات, الحكومية منها والتجارية.

المبدأ السابع: ينبغي أن يدرك مصمم الاختبار واجباته تجاه المجتمع الذي يعمل فيه وقد تتضارب هذه الواجبات مع مسؤولياته تجاه أفراد العينة والمستفيدون من النتائج ، وبالتالي فعليه إظهار نتائج الاختبارات الخاصة بالجهات المستفيدة كالجامعات والمعاهد والهيئات بطريقة صحيحة ودقيقة بغض النظر عن كونها جيده أو سيئة.

المبدأ الثامن: على مصممي الاختبارات أن يدركوا الآثار المحتملة والنتائج قصيرة المدى وطويلة المدى على الجهات المستفيدة من مشاريعهم وأبحاثهم. ولهم حق في الامتناع عن تقديم خدماتهم وفقاً لما تمليه عليه ضمائرهم. المصدر: [Code of ethics for ILTA ص ١ -٦].

وبالتالي فان أهم القضايا التي تناولتها هذه المبادئ تتركز في :

١ - مسؤولية مصمم الاختبار نحو المرشحين من حيث العدل والمساواة وعدم التحيز واحترام المرشح من جهة ونحو متابعة مستجدات التخصص من جهة أخرى .

٢ - الموازنة بين مسؤوليات المصمم الاحترافية واحتياجات المجتمع.

٣ - الشفافية في الكشف عن المعلومات حول الاختبار من حيث وضوح الأهداف وكذلك فيما يخص المرشح والنتائج بشكل متوازن.

دراسة نقدية لهذه المبادئ

لقد كان من الأولى أن يتم تبويب هذه المبادئ من خلال تحديد الأطراف المشتركة لاختبارات اللغة ومن ثم تحديد الاعتبارات الأخلاقية لكل طرف من الأطراف وهذه تشمل :

مصمم الاختبار. والمرشح.والممتحن.والمدرس.والجهة المستفيدة. والأطراف المهتمة الأخرى كالوالدين. والمراقب. والمصحح ، كما يلاحظ انه تم التركيز بشكل ملفت للنظر على مصممي الاختبارات دون الأطراف الأخرى.

كذلك يبدو أن بعض الحواشي التفسيرية لبعض هذه المبادئ لا ترتبط بشكل مباشر بالمبدأ الأساس. وعلى سبيل المثال فان المبدأ الأول الذي يفترض أن يحترم مصمم الاختبار إنسانية المرشح وكرامته..... إلخ متبوعاً بحاشية تفسيرية توضح أن على المصمم عدم استغلال المرشح ماليا أو خلاف ذلك لا يبدو ذا علاقة مباشرة بالمبدأ الأساس . فالحقيقة أن الاعتبار الأخلاقي هنا ليس احترام الكرامة بل من خلال التعامل باحتراف في المهنة ، وبالتالي فبالإمكان إعادة صياغة هذا المبدأ ليقرأ كالآتي :

إن العلاقة بين الممتحن والمرشح والأطراف الأخرى ينبغي أن تكون علاقة مهنية احترافية بحتة تحكمها الاعتبارات الأخلاقية ذات الصلة. وهذا يعني انه لا يمكن .على سبيل المثال.أن يقبل الممتحن هدايا من قبل والدي المرشح على اعتبار أن أمانة الممتحن قد تكون مثار تساؤل.

أما الحواشي التفسيرية الأخرى التي تحكم العلاقة بين الأطراف ذوي العلاقة ، و المطروحة في المبادئ الأخرى فهي تتعلق بالشفافية التي تتمثل في إعطاء معلومات صحيحة و دقيقة وواضحة لجميع الأطراف مع عدم الإخلال بالسرية وهذا يتطلب حماية الاختبار و المرشحين ضد التدخل غير ا لمبرر .أما حماية الاختبار فان الممتحن ملزم بالمحافظة على

سريته حتى يتم إعطائه للمرشحين.وحتى بعد إعطائه فان هناك اعتبارات عملية وأخرى أخلاقية تتحكم في إظهار معلومات عن نتائج الاختبار للجهة المستفيدة التي قد تعتقد أنها تملك حق الموافقة على نتائج الاختبار قبل إعلانها.وفي هذه الحالة هل من أخلاقيات الاختبار إعطاء المعلومات للجهة المستفيدة وحجبها عن المرشح؟

كما أنه من المعلوم بالضرورة أن نتائج الاختبارات قد لا تكون مشجعة للمرشحين ولا للمدرسين و لا للجهات المستفيدة وبالتالي فان تعديل النتائج يعد أمراً خطيراً.

كما أن تصميم الاختبار يعتمد في الأساس على جانبين . جانب نظري وآخر تطبيقي . ويفترض في المصمم أن يكون ملما بالمعايير المتبعة في هذا المجال. ويفترض أن يطلع المرشح و المدرس و الجهات المستفيدة على هذا الجانب بصورة مفصلة قبل الاستخدام الفعلي للاختبار. ويلاحظ أن الجمعية العالمية لاختبارات اللغة لا تتطرق لهذا الجانب. أما الإشارة إلى تعرض المرشح إلى الأذى والخطر فلا أجد مبررا لذكرهما, حيث لا يمكن التصور أن يعرض الممتحن مرشحيه لذلك حتى لو كان ذلك الأذى على سبيل المثال أذى نفسياً. كما أن هذه المبادئ ليست شاملة في حد ذاتها بل هي عبارة عن خطوط عريضة للأخلاقيات ينبغي أن تذيل بدليل يوضح واجبات ومسؤوليات مصمم الاختبار حتى تتمكن الجهة المستفيدة من مقارنة الاختبار في صورته النهائية بأداء مصمم الاختبار. وبالضرورة فلا بد أن يتم التطرق أيضاً إلى مواصفات الاختبار الجيد كجزء من لائحة شاملة.

أما مسؤليات وواجبات مصمم الاختبار المهنية فيمكن التوصل إلى بعضها من خلال الخطوات العلمية التي يجب على المصمم اتباعها عند التصميم وهي :

١ - على مصمم الاختبار أن يحدد القدرات أو المهارات المراد قياسها.

٢ - على مصمم الاختبار أن يضع و بشكل مفصل مواصفات الاختبار مع تحديد الإطار النظري له ، وشكل أو أشكال بنوده وكذلك طرائق تصحيحه خصوصاً عندما تكون بنود الاختبار غير موضوعية و تتطلب معايير خاصة.

٣ - أن يقوم بإعداد ضعف عدد البنود التي ستحويها النسخة النهائية من الاختبار لأنه سيكتشف أن هناك الكثير من البنود التي لا تميز بين الطالب ذو القدرات العالية من ذلك المبتدئ أو أن البند غاية في الصعوبة وذلك بعد التطبيق الأساسي الأول.

٣ - أن يوكل لمجموعة من المتخصصين الآخرين مراجعة بنود الاختبار قبل الشروع في تجريبه تجريبا أوليا.

٤ - أن يقوم بإجراء أي تعديل أو استبعاد البنود التي ترى لجنة المراجعة تعديلها أو استبعادها.

٥ - أن يتأكد من وضوح الإرشادات العامة للاختبار بشكل عام و الخاصة بكل جزء من أجزاء الاختبار على اعتبار أن المرشح إذا لم يفهم المطلوب منه فلن يكون قادراً على الإجابة بالكيفية المطلوبة منه.

٦ - إذا كان الاختبار سيحوي أجزاء غير موضوعية ، كاختبار في القدرة على التحدث باللغة مثلاً ، فلا بد من وضع معايير تعرف (بالموصفات المقننة) تكون بمثابة معايير لتقويم أداء المرشح. مع التأكد من ثبات هذه الموصفات عند المقيمين وفقاً للإجراءات الإحصائية المعروفة ، من خلال تدريبهم على استخدامها بشكل يضمن ثبات الدرجات من خلال التزامهم بهذه الموصفات.

٧ - أن يتأكد من ملائمة أوراق الإجابات و دقتها في حالة كون ورقة الإجابة منفصلة عن كتيب الاختبار.

٨ - إن التحقق من مصداقية وثبات نتائج الاختبار يعد من أساسيات تصميم الاختبار لذا فلا بد على مصمم الاختبار منذ البداية العمل على تحديد المعايير التي سيتم من خلالها التحقق من مصداقية الاختبار ودرجة ثباته. ومن خلال ما ورد أعلاه، يمكن أن نستخلص مواصفات اختبار اللغة الجيد فيما يلي مع ملاحظة أن الإلتزام بالممارسة كما وردت في القسم السابق تؤدي بالضرورة إلى اختبار جيد وبالتالي فان مواصفات الاختبار الجيد تتمثل فيما يلي:

١- أن يكون الاختبار واضح الأهداف.

٢- أن يكون واضح الإرشادات.

٣- أن يكون ممثلا لجميع أجزاء المنهج إن كان اختبارا تحصيليا أو ممثلا للمجال اللغوي بأكمله إن كان اختبار كفاية كاختبار اللغة بوصفها لغة أجنبية المعروف.

٤- أن يعكس منهجية معينة كالمنهج الاتصالي Communicative Approach.

٥- أن تميز بنوده بين الطالب الجيد وغيره.

٦- أن لا يعكس نمطا واحدا لطريقة الأسئلة.

٧- أن يكون الاختبار صادقا ولكل نوع من أنواع الاختبارات صدق يختلف باختلاف نوع الاختبار مع اشتراكها جميعاً في صدق المحتوى والتركيب. فهناك الصدق الظاهري وصدق التنبوء.

٨- أن يكون الاختبار ثابت الدرجات في كل مرة يعطى فيها وفقاً للشروط المعلومة عند المتخصصين.

وسنعرض في الجزء التالي نتائج الدراسة الميدانية لهذا البحث حول آراء معلمي اللغة الإنجليزية تجاه المبادئ الأساسية للاعتبارات الأخلاقية التي أوردتها الجمعية العالمية لمصممي اختبارات اللغة.

أولاً : مناقشة نتائج الاستبانة الموجهة معلمي اللغة الإنجليزية الذين يتحدثون بها بوصفها لغة أولى مع ملاحظة إنه تم كتابتها بالإنجليزية أصلاً :

اشترك في الإجابة على هذا الاستبيان أربعة وعشرون معلما هم إجمالي المعلمين في قسم اللغة الإنجليزية في كلية الملك فيصل الجوية بالرياض ، وكلهم من البريطانيين ، فيما عدا اثنين (وحسب علمي فهم يمثلون اكبر عدد ممن يتحدث اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أولى يعلمون اللغة الإنجليزية في مكان واحد في مدينة الرياض) ، وجميعهم يحملون المؤهلات الآتية :

١ - شهادة البكالوريوس في اللغة الإنجليزية أو في لغة حديثة.

٢ - درجة الماجستير في اللغويات التطبيقية .

٣ - شهادة في تعليم اللغة الإنجليزية.

كما أن لهم خبرة طويلة في تعليم اللغة بوصفها لغة أجنبية.فاقلهم لديه خبرة لا تقل عن عشر سنوات.الجدول رقم (١) يوضح بالنسبة المئوية كيفية إجاباتهم. علما انه عند تحليل النتائج سيتم دمج الموافقين و الموافقين بشدة معا. والغير موافقين والغير موافقين بشدة معاً.

الجدول رقم(١). تعليمات:أقرا هذه الجمل بعناية ثم قم بالتأشير على إحدى الخيارات وفق ما تــراه مناسبا في نظرك.

	أوافق بشدة	أوافق	لا أعرف	لا أوافق	لا أوافق بشدة
يجب أن لا يزود مصممو الاختبارات بمعلومات حول المرشح للاختبار فيما يخص جنسه ،أو دياناته ،أو أصوله العرقية أو عمره منعا للتمييز.	٢٠٪	٤٥٪	١٢٪	١٦٪	٤٪

تابع الجدول رقم (١).

	أوافق بشدة	أوافق	لا أعرف	لا أوافق	لا أوافق بشدة
يجب أن تؤخذ موافقة المرشحين عند إجراء أبحاث حول اختبارات اللغة.	٢٠٪	٢٥٪	١٢٪	٤١٪	- -
من الخطأ أن يعطى اختبار اللغة لأي شخص تربطه علاقة شخصية أو مالية مع مصمم الاختبار..	٢٩٪	٢٩٪	٢٠٪	٢٠٪	
يجب أن لا يحتوي اختبار اللغة على أي مادة أو معلومة يمكن أن تسيء لأي مرشح.	١٦٪	٤٥٪	١٢٪	٢٠٪	٤٪
يجب أن لا يجبر المرشح على الجلوس لأي اختبار يعتبر غير عادل في نظره..	٤٪	٢٠٪	٢٠٪	٤٥٪	١٢٪
يجب أن يعطى المرشح الحق في الاعتراض على نتائج الاختبار.		٣٧٪	١٦٪	٤١٪	٤٪
يجب على مصممي الاختبار عدم إعطاء النتائج إلا للمرشح أو الجهات المستفيدة ذات العلاقة.	١٢٪	٥٨٪	٨٪	٢٠٪	
بإمكان الباحثين المحترفين الاستفادة من النتائج بشرط عدم انتهاك سرية المرشحين.	١٢٪	٧٩٪	٨٪		
إذا تم طلب النتائج في إحدى الجهات القضائية فان مصمم الاختبار في حل من واجباته المهنية مقابل المحافظة على السرية.	٨٪	٣٧٪	٣٧٪	٨٪	٨٪
إن المعلومات المأخوذة عن معلمي المرشحين على درجة من السرية شبيهة المأخوذة عن الاختبار ذاته.	١٢٪	٦٦٪	١٢٪	٨٪	
تعد الحقوق الإنسانية للمرشح اكثر أهمية من مصالح العلم أو المجتمع.	١٢٪	٣٣٪	٤٥٪	٨٪	
يجب على مصمم الاختبار إعلام المرشحين بأهداف البحث بشكل تفصيلي.	٨٪	٥٠٪	١٦٪	٢٥٪	

تابع الجدول رقم (١).

	أوافق بشدة	أوافق	لا أعرف	لا أوافق	لا أوافق بشدة
من الضروري أحيانا إخفاء الأهداف الحقيقية للبحث حتى ما بعد الانتهاء منه.	٤٪	٤١٪	٣٣٪	١٢٪	٨٪
يجب تقييم جميع الأبحاث المتعلقة باختبارات اللغة بواسطة لجنة مستقلة حتى يتم التأكد من أنها تتفق مع جميع الاعتبارات الأخلاقية.		٣٣٪	٣٣٪	٢٩٪	٤٪
إن جميع الاعتبارات الأخلاقية هي مهمة مصمم الاختبار ويجب أن لا تفوض لأي جهة أخرى.	٤٪	٢٠٪	٣٣٪	٤١٪	
يجب المحافظة على سرية هوية المرشحين عند نشر أي بحث في مجال اختبارات اللغة.	٢٥٪	٤٥٪	٢٥٪	٤٪	
قد يسمح في بعض الأحيان لمصممي الاختبارات أن يستخدموا معلوماتهم المهنية بطريقة تتضارب مع مصالح مرشحي الاختبارات فمثلا قد تستخدم اختبارات الكفاية اللغوية في تقرير إذا ما كان سيسمح لمهاجرين بالدخول إلى بلدان أجنبية.		٥٦٪	٢٦٪	١٧٪	
ينبغي أن تصمم جميع اختبارات اللغة وفقا لآخر مستجدات التخصص.	١٣٪	٥٢٪	١٧٪	١٧٪	
يعتبر النشر في المجلات العلمية مطلبا مهنيا لجميع مصممي اختبارات اللغة.		٢١٪	١٧٪	٥٢٪	٨٪
إن على المراكز التي تصمم و تدير الاختبارات العامة مثل اختبار اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية أن تنشر معلومات حول اختباراتها بصفة منتظمة.	٢١٪	٥٦٪	١٣٪	٤٪	٤٪
إن على مصممي الاختبارات التبليغ عن أي زميل لا يراعي أخلاقيات المهنة.	١٧٪	٤٧٪	٢٦٪	٤٪	٤٪

تابع الجدول رقم (١).

	أوافق بشدة	أوافق	لا أعرف	لا أوافق	لا أوافق بشدة
لجمعية مصممي اختبارات اللغة العالمية الحق في رفض أو سحب عضوية أي مصمم لا يلتزم بالاعتبارات الأخلاقية المتفق عليها.	٨٪	٦٥٪	١٣٪	٨٪	٤٪
على مصمم اختبارات اللغة الذي ينتمي إلى مركز من مراكز الاختبارات الاستقالة فورا عند علمه بان مستوى أداء ذلك المركز تدنى بشكل لا يتفق والاعتبارات الأخلاقية المهنية.	٤٪	٣٤٪	٤٣٪	١٧٪	
تقع على عاتق مصمم الاختبار مسؤولية متطلبات المجتمع فيما يتعلق بالاختبارات حتى لو كانوا لا يتفقون معها.		٢٦٪	٣٩٪	٢٦٪	٨٪
على مصمم الاختبار الامتناع عن تقديم خدماته إذا كان يعتقد أن الأبعاد الأخلاقية طويلة المدى لاختبار ما غير مقبولة.	٨٪	٤٣٪	٣٠٪	١٧٪	

ثانيا: تحليل إجابات معلمي المدارس الثانوية

تم توزيع عددا من الاستبيانات على مدرسي بعض المدارس الثانوية في مدينة الرياض بطريقة عشوائية بعد أن تمت ترجمتها إلى العربية ومن ثم تم تدقيقها من قبل أحد الزملاء الأكاديميين المتخصصين في اللغة العربية وآدابها . وقد كان التوزيع بطريقتين :

(أ) الاتصال المباشر بمديري المدارس، أو وكلائهم، أو المشرفين التعليميين.

(ب) الاتصال غير المباشر عن طريق الأصدقاء من مدرسي المرحلة الثانوية حيث تم التوزيع من خلالهم.والجدول التالي يوضح أسماء وأماكن تلك المدارس.

اسم المدرسة	الموقع	نوع المدرسة	طريقة الاتصال
مجمع الأمير سلمان	حي النهضة	حكومية	عن طريق صديق
الأبناء الثانوية	حي الوزارات	حكومية	عن طريق صديق
مدارس الرواد	حي النزهة	أهلية	اتصال مباشر
مدارس رياض نجد	حي الحمراء	أهلية	اتصال مباشر
مدارس دار الأرقم	حي الحمراء	أهلية	اتصال مباشر
مدارس الأمجاد	حي القدس	أهلية	اتصال مباشر

عينة المعلمين

١ - جميع المعلمين وعددهم ستة وعشرون، ولا أدري ماهي نسبتهم إلى مجموع مدرسي اللغة الإنجليزية العرب في الرياض نظرا لعدم تمكني من الحصول على إحصائية شاملة، يحملون درجة البكالوريوس في اللغة الإنجليزية.

٢ - تراوحت خبراتهم بين ٤و عشر سنوات.

٣ - جميعهم على دراية تامة بالاختبارات العالمية المقننة مثل TOEFLوIELTS، من حيث المحتوى و أهداف مثل هذه الاختبارات كما انهم أيضا على دراية بان هناك اختبارات تستخدم بهدف تنظيم الهجرة كالتي أشرنا إليها في مقدمة البحث.

٤ - جاء المعلمون من مختلف الدول العربية. من تونس، ومصر، والسودان، والأردن، وسوريا بالإضافة إلى معلمين من المملكة العربية السعودية.

الجدول التالي يوضح كيفية إجابات هؤلاء المعلمين على الاستبانة :

جدول رقم (٢). تعليمات: فضلا أقرا هذه الجمل بعناية ثم قم بالتأشير على إحدى الخيارات وفق ما تــراه مناسبا في نظرك.

	أوافق بشدة	أوافق	لا أعرف	لا أوافق	لا أوافق بشدة
يجب أن لا يزود مصممو الاختبارات بمعلومات حول المرشح للاختبار فيما يخص جنسه ،أو ديانته أو أصوله العرقية أو عمره منعا للتميز.	٤٢٪	١٩٪	- - - - - -	٣٠٪	٧٪
يجب أن تؤخذ موافقة المرشحين عند إجراء أبحاث حول اختبارات اللغة.	٢٦٪	٣٥٪	١١٪	١٩٪	٧٪
من الخطأ أن يعطى اختبار اللغة لأي شخص تربطه علاقة شخصية أو مالية مع مصمم الاختبار.	٣٥٪	١٥٪	- - - - -	٤٢٪	- - - - - -
يجب أن لا يحتوي اختبار اللغة على أي مادة أو معلومة يمكن أن تسيء لأي مرشح.	٧٣٪	١١٪	٧٪	- - - -	- - - -
يجب أن لا يجبر المرشح على الجلوس لأي اختبار يعتبر غير عادل في نظره.	١٥٪	٤٦٪	٧٪	١٩٪	١١٪
يجب أن يعطى المرشح الحق في الاعتراض على نتائج الاختبار.	١١٪	٥٣٪	٧٪	١٥٪	١١٪
يجب على مصممي الاختبار عدم إعطاء النتائج إلا للمرشح أو الجهات المستفيدة ذات العلاقة.	٣١٪	٥٨٪	- - - - -	١١٪	- - - - - -
بإمكان الباحثين المحترفين الاستفادة من النتائج بشرط عدم انتهاك سريةالمرشحين.	٥٨٪	٣٥٪	٣٪	- - - -	٣٪
إذا تم طلب النتائج في إحدى الجهات القضائية فان مصمم الاختبار في حل من واجباته المهنية مقابل المحافظة على السرية.	٣٥٪	٤٢٪	١١٪	٣٪	٧٪

تابع الجدول رقم (٢).

	أوافق بشدة	أوافق	لا أعرف	لا أوافق	لا أوافق بشدة
إن المعلومات المأخوذة عن معلمي المرشحين على درجة من السرية شبيهة بتلك المأخوذة عن الاختبار ذاته.	٪١٩	٪٦٩	٪٧	- - - -	٪٣
تعد الحقوق الإنسانية للمرشح اكثر أهمية من مصالح العلم أو المجتمع.	٪٢٧	٪٥٣	٪٧	٪٧	٪٣
يجب على مصمم الاختبار إعلام المرشحين بأهداف البحث بشكل تفصيلي..	٪١٥	٪٥٠	٪٣	٪٢٦	٪٧
من الضروري أحيانا إخفاء الأهداف الحقيقية للبحث حتى ما بعد الانتهاء منه.	- - -	٪٣٥	٪١٥	٪٣٨	٪١١
يجب تقييم جميع الأبحاث المتعلقة باختبارات اللغة بواسطة لجنة مستقلة حتى يتم التأكد من أنها تتفق مع جميع الاعتبارات الأخلاقية.	٪٤٢	٪٤٦	- - - -	٪٧	٪٣
إن جميع الاعتبارات الأخلاقية هي مهمة مصمم الاختبار ويجب أن لا تفوض لأي جهة أخرى.	٪١١	٪٥٤	٪٢٣	٪١١	- - - -
يجب المحافظة على سرية هوية المرشحين عند نشر أي بحث في مجال اختبارات اللغة.	٪٢٣	٪٥٤	٪٣	٪١٩	- - - -
قد يسمح في بعض الأحيان لمصممي الاختبارات أن يستخدموا معلوماتهم المهنية بطريقة تتضارب مع مصالح مرشحي الاختبارات فمثلا قد تستخدم اختبارات الكفاية اللغوية في تقرير إذا ما كان سيسمح لمهاجرين بالدخول إلى بلدان أجنبية.	- - -	٪٢٧	٪١١	٪٤٦	٪١٥
ينبغي أن تصمم جميع اختبارات اللغة وفقا لأخر مستجدات التخصص.	٪٥٠	٪٤٢	٪٧	- - - -	- - - - -

تابع الجدول رقم (٢).

	أوافق بشدة	أوافق	لا أعرف	لا أوافق	لا أوافق بشدة
يعتبر النشر في المجلات العلمية مطلبا مهنيا لجميع مصممي اختبارات اللغة.	٣٨٪	٤٦٪	١٥٪	- - - -	- - - - - -
إن على المراكز التي تصمم و تدير الاختبارات العامة مثل اختبار اللغة بوصفها لغة أجنبية أن تنشر معلومات حول اختباراتها بصفة منتظمة.	٣٥٪	٥٠٪	- - - - -	١١٪	٣٪
إن على مصممي الاختبارات التبليغ عن أي زميل لا يراعي أخلاقيات المهنة.	٤٢٪	٤٢٪	٧٪	٣٪	٣٪
لجمعية مصممي اختبارات اللغة الحق في رفض أو سحب عضوية أي مصمم لا يلتزم بالاعتبارات الأخلاقية المتفق عليها.	٥٠٪	٣٨٪	٣٪	- - - -	٧٪
على مصمم اختبارات اللغة الذي ينتمي إلى مركز من مراكز الاختبارات الاستقالة فورا عند علمه بان مستوى أداء ذلك المركز تدنى بشكل لا يتفق والاعتبارات الأخلاقية المهنية المتفق عليها.	٤٢٪	٢٣٪	٧٪	٢٣٪	٣٪
تقع على عاتق مصمم الاختبار مسؤولية متطلبات المجتمع فيما يتعلق بالاختبارات حتى لو كانوا لا يتفقون معها.	١٩٪	٥٠٪	١٩٪	١١٪	- - - - -
على مصمم الاختبار الامتناع عن تقديم خدماته إذا كان يعتقد أن الأبعاد الأخلاقية طويلة المدى لاختبار ما غير مقبولة.	٢٣٪	٣٥٪	١٥٪	٢٧٪	- - - - -

وكما يوضح الجدول أعلاه فقد جاءت إجابات المعلمين كما يلي :

التباين و التوافق بين إجابات العينتين :

١ -كان هناك توافق بنسبة كبيرة بين العينتين حيث كان ما مجموعه ٦٥٪ من المعلمين الإنجليز بين موافق وموافق بشدة من انه لا ينبغي أن يزود مصممي الاختبارات بمعلومات تخص دين المرشح أو أصوله العرقية منعا للتمييز مقابل ٦١٪ من المعلمين العرب.

٢ - كان هناك تباين بنسبة كبيرة بين العينتين حول وجوب اخذ موافقة المرشحين عند إجراء أبحاث حول اختبارات اللغة حيث قال ٤١٪ من المعلمين الإنجليز انهم لا يوافقون بينما كان ٢٦٪ فقط من المعلمين العرب بين غير موافق و غير موافق بشدة .و كان ٤٥٪ من المعلمين الإنجليز بين موافق وموافق بشدة مقابل ٦١٪ من المعلمين العرب. وقد كان هناك تماثل بنسبة كبيرة بين من قالوا انهم لا يعرفون حيث بلغت ١٢٪ عند الإنجليز و١١٪ عند العرب.

٣ - كان هناك توافق بنسبة كبيرة بين العينتين حول عدم إعطاء الاختبار لمرشح تربطه أي علاقة بمصمم الاختبار حيث بلغت النسبة ٥٨٪ بين موافق وموافق بشدة عند الإنجليز مقابل ٥٠٪ عند العرب.وكان هناك تباين بين من قال انه لا يعرف حيث

كانت نسبة من قال انه لا يعرف من الإنجليز ٢٠٪ بينما كانت النسبة ٣٪ عند العرب. وكانت نسبة من قال انه لا يوافق ٢٠٪ عند الإنجليز مقابل ٤٢٪ عند العرب.

٤ - كان هناك توافق إلى حد ما بين نسبة من قال انه يجب أن لا يحتوي الاختبار على أي مادة تسيء إلى المرشح حيث قال بذلك ما نسبته ٦١٪ من الإنجليز بين موافق وموافق بشدة مقابل ٨٤٪ من العرب.

٥ -كان هناك تباين كبير بين العينتين حول عدم إجبار المرشح على الجلوس لأي اختبار يعتبر غير عادل في نظره حيث كان ٢٤٪ بين موافق وموافق بشدة من بين الإنجليز

، مقابل ٦١٪ عند العرب. بينما لم يوافق على ذلك ٦٧٪(بين غير موافق وغير موافق بشدة) من الإنجليز مقابل ٣٠٪ عند العرب.

٦ -كان هناك تباين كبير بين العينتين فيما يخص إعطاء المرشح الحق في الاعتراض على نتائج الاختبار حيث قال ما نسبته ٣٧٪ من الإنجليز انهم موافقون ، بينما كان٦٤٪ من العرب بين موافق وموافق بشدة.وقد كانت نسبة المعترضين على ذلك ٤٥٪ من الإنجليز(بين غير موافق و غير موافق بشدة) في مقابل٢٦٪ من العرب.

٧ -كان هناك توافق إلى حد كبير بين العينتين حول عدم إعطاء النتائج إلا للمرشح أو الجهات ذات العلاقة ، حيث كان ٧٠٪ من الإنجليز بين موافق وموافق بشدة في مقابل ٨٩٪ من الإنجليز.

٨- كان هناك توافق كبير جدا بين العينتين من انه بإمكان الباحثين المحترفين الاستفادة من نتائج الاختبارات دون انتهاك سرية المرشحين ، حيث كان ما نسبته ٩١٪ من الإنجليز بين موافق وموافق بشدة ، في مقابل ٩٣٪ من العرب.

٩- كان هناك تباين كبير بين العينتين حول انه إذا ما تم طلب نتائج الاختبار في إحدى الجهات القضائية فان مصمم الاختبار في حل من واجباته المهنية في مقابل المحافظة على السرية حيث كان ٤٥٪ من الإنجليز بين موافق وموافق بشدة ، في مقابل٧٧٪ من العرب.

١٠- كان هناك توافق إلى حد كبير بين العينتين حول سرية المعلومات المأخوذة عن المرشحين وتلك الخاصة بالاختبار ، حيث كان ٧٨٪ من الإنجليز بين موافق وموافق بشدة في مقابل ٨٨٪ من المعلمين العرب.

١١- كان هناك تباين كبير بين العينتين حول أن الحقوق الإنسانية للمرشح تعد اكثر أهمية من مصالح العلم والمجتمع حيث كان ما نسبته ٤٥٪ من الإنجليز بين موافق

وموافق بشدة ، مقابل ٨٠٪ من العرب. وقد كان ٤٥٪ من المعلمين الإنجليز قد قالوا انهم لا يعرفون إذا ما كانت الحقوق الإنسانية للمرشح أهم من مصالح العلم والمجتمع .

١٢- كان هناك توافق إلي حد كبير بين العينتين بفارق ٧٪ حول وجوب إعلام المرشحين بأهداف الاختبار بشكل مفصل حيث كان٥٨٪ من الإنجليز بين موافق وموافق بشدة ، في مقابل ٦٥٪ من العرب.

١٣- كان هناك تباين إلى حد ما بين العينتين حيث قال ما نسبته ٤٥٪ من الإنجليز (بين موافق وموافق بشدة)انه من الضروري في بعض الأحيان إخفاء الأهداف الحقيقية للبحث حتى ما بعد الانتهاء منه في مقابل ٣٥٪ من العرب قالوا انهم يوافقون . أما نسبة أولئك الغير موافقين فقد بلغت ٢٠٪ بين غير موافق وغير موافق بشدة عند الإنجليز في مقابل ٤٩٪ عند العرب.

١٤- كان هناك تباين كبير بين العينتين حول تقييم الأبحاث الخاصة بالاختبارات بواسطة لجنة مستقلة حتى يتم التأكد من أنها تتفق مع جميع الاعتبارات الأخلاقية حيث كان ما نسبته ٣٣٪ من الإنجليز موافقين على ذلك مقابل ٨٨٪ بين موافق وموافق بشدة من العرب. وقد قال ٣٣٪ آخرين من الإنجليز بعدم معرفتهم ، مقابل لا أحد من العرب.

١٥- كان هناك تباين كبير بين العينتين حول كون جميع الاعتبارات الأخلاقية هي مسؤولية مصمم الاختبار وحده حيث كان ما نسبته ٢٤٪ فقط من الإنجليز بين موافق وموافق بشدة ، مقابل ٦٥٪ من العرب ، ولكن كان هناك توافق إلى حد ما بين من قالوا انهم لا يعرفون ، حيث بلغت النسبة ٣٣٪ عند الإنجليز مقابل ٢٣٪ عند العرب.

١٦- كان هناك توافق إلى حد كبير بين إجابات العينتين حول المحافظة على سرية المرشحين عند نشر أبحاثا تتعلق بالاختبارات حيث كان ٧٠٪ من الإنجليز بين موافق

وموافق بشدة في مقابل ٨٠٪ من العرب. أما نسبة من قالوا انهم لا يعرفون فقد كانوا ٢٥٪ من الإنجليز في مقابل ٣٪ من العرب.

١٧ -كان هناك تباين بين العينتين حول السماح لمصممي الاختبارات في استخدام معلوماتهم بطريقة تتضارب مع مصالح المرشحين حيث قال ٥٦٪ من الإنجليز انهم يوافقون في مقابل ٢٧٪ من العرب قالوا بذلك، بينما كان هناك ١٧٪ من الإنجليز قالوا انهم لا يوافقون في مقابل ٦١٪ من العرب بين غير موافق و غير موافق بشدة.

١٨ -كان هناك توافق ذو فارق نسبي ما بين العينتين حول وجوب أن تصمم اختبارات اللغة وفقا لاخر المستجدات. حيث كان ٦٥٪ من الإنجليز بين موافق وموافق بشدة مقابل ٩٢٪ من العرب.

١٩ - كان هناك تباين كبير بين العينتين حيث قال ٢١٪ فقط من الإنجليز أن النشر يعتبر مطلبا مهنيا لجميع مصممي الاختبارات مقابل ٨٤٪ من العرب بينما كان ٦٠٪ من الإنجليز لا يرون ضرورة لذلك مقابل لا أحد من عينة المعلمين العرب. والنشر في اعتقادي ليس ضروري لجميع مصممي الاختبارات، إلا لمن كان ينتمي منهم لأحد مراكز اختبارات اللغة أو أولئك الأكاديميين.

٢٠ - كان هناك توافق كبير بين العينتين حول انه يجب على مراكز اختبارات اللغة أن تنشر وبصفة منتظمة معلومات حول اختباراتها، حيث كان ٧٧٪ من الإنجليز بين موافق وموافق بشدة في مقابل ٨٥٪ من العرب .

٢١ - كان هناك توافق إلى حد ما بين العينتين حول وجوب التبليغ عن أي زميل لمهنة مصممي اختبارات اللغة لا يراعي أخلاقيات المهنة حيث كان ٦٤٪ من الإنجليز بين موافق وموافق بشدة مقابل ٨٤٪ من العرب. لكن نسبة من قال لا اعرف من الإنجليز كانت ٢٦٪ في مقابل ٧٪ من العرب.

٢٢ -كان هناك توافق إلى حد كبير بين العينتين ممن قال أن لجمعية مصممي الاختبارات الحق في سحب أو رفض عضوية من لا يلتزم

بالاعتبارات الأخلاقية المتفق عليها، حيث كانت نسبة من قال بذلك من الإنجليز ٧٣٪ بين موافق وموافق بشدة في مقابل ٨٨٪ من العرب.

٢٣ -كان هناك تباين إلى حد ما بين العينتين حول أن على مصمم اللغة الذي ينتمي إلى مركز من مراكز الاختبارات الاستقالة فورا عند علمه أن مستوى أداء ذلك المركز تدنى بشكل لا يتفق والاعتبارات الأخلاقية حيث أجاب ما نسبته ٣٨٪ من الإنجليز (بين موافق وموافق بشدة) مقابل ٦٥٪ من العرب.وقد أجاب ٤٣٪ من الإنجليز من انهم لا يعرفون إذا ما كان على العضو الاستقالة في مقابل ٧٪ من العرب.بنما كان٢٦٪ من العرب بين غير موافق وغير موافق بشدة في مقابل ١٧٪ من الإنجليز ممن أجاب بأنهم لا يوافقون.

٢٤ - كان هناك تباين كبير بين العينتين فيما يخص انه تقع على عاتق مصمم الاختبار مسؤولية متطلبات المجتمع مع عدم اتفاقهم معها حيث أجاب ما نسبته ٢٦٪ من الإنجليز انهم يوافقون على ذلك في مقابل ٦٩٪ من العرب بين موافق وموافق بشدة وقد أجاب ٣٩٪ من الإنجليز انهم لا يعرفون في مقابل ١٥٪ من العرب، بينما كان هناك شبه تطابق في الإجابات بين من قال انهم لا يوافقون بين العينتين حيث أجاب بذلك ٢٦٪ من العينة بين الإنجليز في مقابل ٢٧٪ بين العرب.

٢٥ - كان هناك تطابق إلى حد كبير بين العينتين حول وجوب امتناع مصمم الاختبار عن تقديم خدماته إذا كان يعتقد أن الأبعاد الأخلاقية طويلة المدى لاختبار لغة ما غير مقبولة حيث كان ٥١٪ بين الإنجليز موافق وموافق بشدة في مقابل ٥٨٪ من

العرب، وقد أجاب ما نسبته ٣٠٪ من الإنجليز انهم لا يعرفون في مقابل ١٥٪ وكانت نسبة غير الموافقين من الإنجليز ١٧٪ في مقابل ٢٧٪ من العرب.

وسيقوم الباحث بتفسير هذه النتائج في ضوء دراسة معامل الارتباط بين إجابات العينتين حيث أن هذا الأخير قد يوضح الصورة بشكل ذو دلالة.

معامل الارتباط بين أراء العينتين

بما أن معالجة المعلومات المستقاة عن اتجاهات العينتين من خلال دراسة معامل التكرار وإيجاد النسبة قد لا يشرح بطريقة معمقة مدى التوافق و التباين بين العينتين ، فقد قام الباحث أيضا بمعالجة البيانات الاحصائية من خلال إيجاد معامل الارتباط مستخدما في ذلك معامل ارتباط بيرسون (Pearson) والجدول التالي يوضح مدى التوافق والتباين بين العينتين.

معامل الارتباط بين العينتين حول اتجاهاتهم نحو الاعتبارات الأخلاقية

يجب أن لا يزود مصممو الاختبارات بمعلومات حول المرشح للاختبار فيما يخص جنسه ،أو ديانته،أو أصوله العرقية أو عمره منعا للتمييز.	٠,٢٩
يجب أن تؤخذ موافقة المرشحين عند إجراء أبحاثا حول اختبارات اللغة.	٠,٥٦
من الخطأ أن يعطى اختبار اللغة لأي شخص تربطه علاقة شخصية أو مالية مع مصمم الاختبار.	٠,٥٣
يجب أن لا يحتوي اختبار اللغة على أي مادة تسيء لأي مرشح.	٠,٠١ -
يجب أن لا يجبر المرشح على الجلوس لأي اختبار يعتبر غير عادل في نظره.	٠,١٥
يجب أن يعطى المرشح الحق في الاعتراض على نتائج الاختبار.	٠,٥٨
يجب على مصممي الاختبار عدم إعطاء النتائج إلا للمرشح نفسه أو الجهات المستفيدة ذات العلاقة.	٠,٨٩ ❖❖
بإمكان الباحثين المحترفين الاستفادة من النتائج بشرط عدم انتهاك سرية المرشحين.	٠,٤٤

إذا تم طلب النتائج في إحدى الجهات القضائية فان مصمم الاختبار في حل من واجباته المهنية مقابل المحافظة على السرية. ٠.٣٦

إن المعلومات المأخوذة عن معلمي المرشحين على درجة من السرية شبيهة بتلك المأخوذة عن الاختبار ذاته. ٠.٩٨❖❖❖

تعد الحقوق الإنسانية للمرشح اكبر أهمية من مصالح العلم والمجتمع. ٠.٣٥

من الضروري أحيانا إخفاء الأهداف الحقيقية للبحث حتى ما بعد الانتهاء منه. ٠.٥٠

يجب تقييم جميع الأبحاث المتعلقة باختبارات اللغة بواسطة لجنة مستقلة حتى يتم التأكد من أنها تتفق مع جميع الاعتبارات الأخلاقية. -٠.١٤

إن جميع الاعتبارات الأخلاقية هي مهمة مصمم الاختبار ويجب أن لا تفوض لأي جهة أخرى. ٠.٢٧

يجب المحافظة على سرية هوية المرشحين عند نشر أي بحث في مجال اختبارات اللغة. ٠.٧٦

قد يسمح في بعض الأحيان لمصممي اختيارات اللغة أن يستخدموا معلوماتهم المهنية بطريقة تتضارب مع مصالح مرشحي الاختبارات، فمثلا قد تستخدم اختبارات الكفاية اللغوية في تقرير ما إذا كان سيسمح لمهاجرين بالدخول إلى بلدان أجنبية. ٠.٣٧

ينبغي أن تصمم الاختبارات وفقا لاخر مستجدات التخصص. ٠.٥٣

يعتبر النشر في مجلات علمية مطلبا مهنيا لجميع مصممي الاختبارات. -٠.٤٢

إن على المراكز التي تصمم وتدير الاختبارات العامة مثل اختبار اللغة بوصفها لغة أجنبية أن تنشر معلومات حول اختباراتها بصورة منتظمة. ٠.٨٨❖❖

إن على مصمم الاختبارات التبليغ عن أي زميل لا يراعي أخلاقيات المهنة. ٠.٦٧

لجمعية مصممي اختبارات اللغة الحق في رفض أو سحب عضوية أي مصمم لا يلتزم بالاعتبارات الأخلاقية المتفق عليها. ٠.٤٤

على مصمم اختبارات اللغة الذي ينتمي إلى مركز من مراكز الاختبارات الاستقالة فورا عند علمه بان مستوى أداء ذلك المركز تدنى بشكل لا يتفق و الاعتبارات الأخلاقية المهنية المتفق عليها. -٠.٢٤

تقع على عاتق مصمم الاختبارات مسؤولية متطلبات المجتمع فيما يتعلق بالاختبارات حتى لو كانوا لا يتفقون معها. ٠.٣٢

على مصمم الاختبار الامتناع عن تقديم خدماته إذا كان يعتقد أن الأبعاد الأخلاقية طويلة المدى لاختبار ما غير مقبولة.	٠.٧٠
يجب على مصمم الاختبار إعلام المرشحين بأهداف البحث بشكل تفصيلي.	***٠.٩١

*** داله إحصائيا على مستوى ٠,٠٠١

** داله إحصائيا على مستوى ٠,٠١

أهم النتائج

يشير الجدول رقم (٣) أعلاه إلى ما يلي :

١ - يوجد ارتباط إيجابي عال دال إحصائيا بين اتجاهات العينتين في بعض ما ورد في المبادئ.حيث تراوح معامل الارتباط بين ٠.٧٦ و٠.٩١ وقد كان التوافق على النحو التالي :

(أ) عدم إعطاء النتائج إلا للمرشح نفسه أو الجهة المستفيدة.

(ب) سرية المعلومات المأخوذة عن المرشح تساوي تلك المأخوذة عن معلميه.

(ج) ضرورة إعلام المرشحين بأهداف البحث بشكل تفصيلي.

(د) المحافظة على سرية هوية المرشحين.

(هـ) ضرورة أن تقوم مراكز اختبارات اللغة بنشر معلومات حول اختباراتها بصورة منتظمة.

كما يوجد ارتباط متوسط الدرجة بين أراء المعلمين من الفئتين بلغ مداه بين٠.٥٠ و٠.٧٠في حول ما يلي :

(أ) وجوب اخذ موافقة المرشحين عند أجراء أبحاث حول اختبارات اللغة.

(ب) عدم إعطاء الاختبار لأي شخص تربطه علاقة بمصمم الاختبار.

(ج) ضرورة إخفاء الأهداف الحقيقية للبحث حتى ما بعد الانتهاء منه.

(د) ضرورة تصميم الاختبارات وفقا لاخر مستجدات التخصص.

(هـ) التبليغ عن أي زميل لا يراعي أخلاق المهنة.

(و) امتناع مصمم الاختبار عن تقديم خدماته إذا ما كان يعتقد أن الأبعاد الأخلاقية طويلة المدى لاختبار ما غير مقبولة.

وكما يلاحظ أيضا من خلال الجدول أعلاه وجود توافق بدرجة اقل مع تباين واضح في كثير من النقاط.

ويمكن تفسير هذا التباين الذي هو في الحقيقة تباين في النسبة ،أي في نسبة ممن كانوا موافقين أو غير موافقين على نقطة ما من العينتين فقط ، ذلك أن مقياس الاعتبارات الأخلاقية الحقيقي في ما يخص الاختبارات والنواحي التعليمية والتربوية الأخرى هو أن أي ممارسة تعد مقبولة و جيدة في أي مجتمع هي كذلك في أي مجتمع آخر ويبقى التفاوت بين المجتمعات مقبولا فيما يخص العادات والتقاليد والنواحي الاجتماعية الأخرى التي تخضع لسلوكيات وأعراف أي مجتمع ، أما هذا التفاوت النسبي فيما يخص الاعتبارات الأخلاقية لاختبارات اللغة بين العينتين فيمكن إرجاعه لما يلي :

(أ) تمثل العينتان مجتمعين مختلفين للدراسة ، وقد يرجع هذا التباين إلى طريقة التفكير حيث كان أفراد العينة من الإنجليز اكثر تحفظا و طريقة تفكيرهم يمكن أن توصف بالتفكير النقدي مع عدم نفي التفكير النقدي هذا عن بعض أفراد العينة من العرب الذي ربما كان لتغليب العاطفة عندهم تأثيرا نسبيا على إجاباتهم.

(ب) قد يكون لاختلاف الثقافتين أثر في اختيار الإجابات.

(ج) وقد يكون لاختلاف المستوى العلمي بين العينتين تأثير في ذلك ، حيث أن جميع أفراد العينة من الإنجليز ، ممن يحملون درجة الماجستير الذي كان من بين دراستهم للغويات التطبيقية مقررا دراسيا عن اختبارات اللغة وطرائق تصميمها و استخداماتها

بينما جميع أفراد العينة الأخرى يحملون درجة البكالوريوس وبالتالي فان معرفة عينة المعلمين الإنجليز بالاختبارات المعنية اكبر من حيث معرفتهم بالمحتوى، وطريقة التصميم وظروف إعطاء الاختبارات هذه .

(د) كما أن هذا التباين في الإجابات بين عينتي الدراسة قد يعطي دليلاً على أن ما جاء في المبادئ كما كتبت أصلاً لا يمكن أن تكون في شكلها النهائي ولذا يجب إخضاعها لاستقصاء وتمحيص بصورة اعمق إذا ما أريد لها العالمية.

خاتمـــــة

١ - حتى عهد قريب لم تكن توجد معايير واضحة مكتوبة تحكم أخلاقيات مهنة اختبارات اللغة. بل كانت تؤخذ كمسلمات ، حتى جاءت الأسس التي تم الاتفاق عليها من قبل أعضاء الجمعية العالمية لاختبارات اللغة عام (٢٠٠٠م) التي تم مناقشتها أعلاه. ولقد سبق ذلك محاولات جادة كان أهمها المعايير الخاصة بالاختبارات التربوية و النفسية التي أعدتها الجمعية التربوية النفسية في الولايات المتحدة الأمريكية عام(١٩٨٥م) [١٧] والتي كان هدفها الأساس هو وضع معايير خاصة بتقويم الاختبارات .وتطويرها.وطرائق التحقق من مصداقيتها وثبات درجاتها.وتأثيرات استخدام الاختبار ذاته.ولقد تم تطبيق هذه المعايير على الاختبارات المقننة كاختبارات القابلية و التحصيل.والاختبارات التشخيصية .ثم تبع ذلك عمل آخر تحت مسمى أساليب العدل في ممارسة الإختبارات التربوية.

وكان الهدف الأساس لهذه هو تحديد حقوق المرشحين وواجبات معدي ومصممي الاختبارات ويقع هذا في أربعة أوجه :

خطوات تصميم أو اختيار الاختبار المناسب.

تفسير النتائج.

توخي العدل.

تزويد المرشحين بالمعلومات الضرورية.

تبع ذلك بعمل الجمعية الأوروبية لاختبارات اللغة [١٨] ١٩٩٤م.

حيث قامت بوضع قواعد مقننة لمراحل تصميم الاختبارات ابتداء بمرحلة التصميم مرورا بكتابة بنود الاختبار ثم إدارة الاختبار وانتهاء بتصحيحه ثم التحقق من مصداقيته وثبات درجاته.ويمكن تلخيص التدرج التاريخي لمحاور الضوابط التي تحكم أطراف مهنة اختبارات اللغة إلى ما يلي :

بين عامي ١٩٨٥م و ١٩٩٤م كان التركيز على الاختبار من حيث المحتوى.وطرائق التحقق من مصداقيته.وثباته.وإدارته.

وبين عامي ١٩٩٥م و ٢٠٠٠م كان التركيز على واجبات وحقوق مصممي الاختبارات والمرشحين.والجهات المستفيدة.

٢ - كما انه عندما تم إخضاع الاعتبارات الأخلاقية كما أوردتها الجمعية العالمية لمصممي الاختبارات بعد أن تم تحويلها إلى جمل خبرية يمكن التعليق عليها باتخاذ موقف معين من خلال الاستبانة اتضح ما يلي :

(أ) على الرغم من وجود تباين نسبي بين العينتين حول بعض الاعتبارات الأخلاقية إلا انه لوحظ انه كان هناك توافق من حيث أن أي ممارسة تعد مقبولة عند أي مجتمع هي كذلك عند أي مجتمع آخر .

(ب) بلغت نسبة الذين لم يستطيعون تحديد موقف معين من بعض البنود ٤٥٪ من الإنجليز بينما لم تصل إلا إلى ٢٣٪ عند العرب وبالتالي فقد : .

كان المعلمون الإنجليز اكثر تحفظا في إجاباتهم من العرب وقد يرجع ذلك إلى الفرق في التربية الفكرية بين الجانبين.

وهذا قد يعني أن ما أوردته الجمعية العالمية لمصممي اختبارات اللغة لا يمكن أن يكون في شكله النهائي بل يجب إخضاع هذه المبادئ إلى استفتاء يشمل عينات من جميع البلدان التي تستخدم اختبارات اللغة خصوصا الاختبارات المقننة مثل اختبارات ألـ TOEFL أو IELTS أو الاختبارات التي تعطى للمهاجرين. إذا ما أريد لها العالمية.

لذلك فإنني أوصي بما يلي :

١- ترجمة المبادئ والاعتبارات الأخلاقية كما أوردتها الجمعية العالمية لمصممي اختبارات اللغة إلى جميع اللغات الحية .

٢- إخضاع هذه المبادئ إلى استقصاء عالمي عام ،مع سؤال المجيبين عما إذا ما كانوا يرون إضافة بعض الاعتبارات الأخلاقية مما لم يرد في هذه المبادئ.

٣- إصدار دليلا شاملا يحوي: الاعتبارات الأخلاقية لمصممي اختبارات اللغة مذيلة بدليل للممارسة المهنية و صفات الاختبار الجيد وقد أوردنا في هذا البحث رؤية لما قد يحتويه هذا الدليل.

المراجـــــــــع

[١] Valette,R..M:Modern Language Testing(a hand book),Harcourt,Brace,Jovanovich,New York.1967.

[٢] Weir,C. Understanding and Developing Language Tests, Prentice Hall I nternational, Hemel Hemestead,1993.

[٣] Spolsky,B. The ethics of gate keeping tests: what have we learnt in a hundred years. In *Language Testing vol.14,3,1997.pp 242-247.*

[٤] Hawthorn, L.The political dimension of English language testing in Australia .In *Language Testing vol.14,3,1997.pp 249-260.*

[٥] Shohamy,E.. The power of tests: a critical perspective on the uses of language tests .Pearson Educational Limited 2001.

[٦] Davies, A. Introduction : the limits of ethics in language testing, In *Language Testing vol.14,3,1997.pp.235-241.*

[٧] Hamp-Lyons,L. Wash back, impact and validity .Ethical concerns. *Language Testing,14,3,pp. 295-303.1997.*

[٨] Davies,A.Demands of being professional in language testing. *Language Testing.*14,3/328-339.1997.

[٩] Fulcher,G.Ethics in language testing. Internet Sources of information on ethics and fair testing.

[١٠] Norton,B.Accountability in language testing. In Corson.D and Clapham,c.eds. *Language Testing and Assesment.*Vol.7 of the Encyclopedia of language education.313-322.1998.

[١١] Wall,D.Introducing new tests into traditional systems: insights from general education and from innovation theory. Language Testing 13,334-57.1996.

[١٢] Wall,D and Alderson,J.c.Examining Washback.The Sri Lank an Impact Study. *Language Testing* 10,1,41-70 1993.

[١٣] Rogosa,FairTest Examiner,www.fairtest.org.1999.

[١٤] Fair test Cites[(WWW.FairTest.org)Patterns of Exam Flaws :GMAT scoring error hurt a thousand Business School Applicants,2001.

[١٥] The National Center for Fair and Open Testing :The ACT: biased ,inaccurate ,coach able ,misused.

[١٦] International Language Testing Association, Code of Ethics for *ILTA*, Vancouver, March 2000.

[١٧] American Psychological Association. Standards for Educational and Psychological Testing.1985.

[١٨] Association of Language Testers in Europe *the ALTE code of Practice.Cambridge:ALTE.1994.*

Ethical Considerations of Language Testing: A Theoretical Field Study

Ghurmallah Abdullah Al-Ghamdi
Assistant Professor of Applied Linguistics, King Faisal Air Academy, Riyadh, Saudi Arabia

(Received 26/3/1424H.; accepted for publication 4/1/1425H.)

Abstract. Ethical issues are considered as basic requirements for the practice of any profession. Ethical considerations of language tests, that the various parties should be involved with, remained unwritten until recently, except for the basic considerations of designing and validating a particular test. Major publications on language testing, beginning perhaps with Vallete 1967 to Weir 1993 as well as other books written earlier, have not been touched upon this issue. Interest in the ethical considerations of language tests has increased immensely since the beginning of the millennium.

The purpose of this research, therefore, is to write about these considerations with particular reference to language testing. The paper is organized as follows:

The aim and methodology are first outlined. Then the problem of the research is discussed briefly. And because this research, solely, refers to references in English a section on the research terminologies was necessary. Then we talked about the research tools. An introduction of the topic was then presented. This part was followed by a review of the preliminary related literature. Cases of tests misuses were then presented. The code of ethics as it was written by ILTA were presented, then it was followed by a critical study. The results of the field work for each sample were presented and discussed separately. This was followed by an illustration of points of compatibility and differences between the two samples. The last part was the conclusion and recommendations.

دور الإشراف التربوي في تطوير الإدارة المدرسية

عبدالله بن حيسون المسعودي،* عبدالله بن سالم القاضي،** مصلح بن سعيد القحطاني***

* مدير عام التعليم بمحافظة الطائف (باحث رئيسي)، أستاذ مساعد، قسم الرياضيات، كلية المعلمين، مكة المكرمة، ** مدير إدارة التعليم الموازي، ماجستير إدارة تربوي، *** مشرف الإدارة المدرسية، ماجستير إدارة تربوية

(قدم للنشر في ١٤٢٣/٧/٢٤هـ، وقبل للنشر في ١٤٢٥/١/٥هـ)

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع ممارسة الإشراف التربوي لدوره في تطوير أداء مديري المدارس في ضوء ما استحدث من تنظيمات جديدة وردت من الوزارة.

ولتحقيق ذلك تم بناء استبانة حكمت من مجموعة من المحكمين في مجال الاختصاص. ووزعت على جميع مديري مدارس التعليم العام بمدينة الطائف للمراحل الثلاث. وقد وصل عدد الاستبانات المستوفية الشروط (١٢٠) استبانة. وباستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) تم تحليل بيانات الدراسة التي كشفت عن عدد من النتائج منها:

١ - قصور عام في ممارسة المشرفين التربويين لأدوارهم نحو المستجدات التي أحدثتها وزارة المعارف بقصد تطوير أداء الإدارة المدرسية وخاصة فيما يتعلق بإيضاح القواعد التنظيمية، ولائحة تقويم الطالب.

٢ - قصور في اهتمام مشرفي المواد الدراسية والإرشاد والنشاط نحو مناقشة القواعد التنظيمية وصلاحيات مديري المدارس، ولائحة تقويم الطالب.

٣ - أن إشراف الإدارة المدرسية يأتي في مقدمة أنواع الإشراف التربوي ممارسة لأدواره، يليه إشراف التوجيه والإرشاد الطلابي، ثم إشراف المواد الدراسية، ويأتي إشراف النشاط الطلابي أقل أنواع الإشراف التربوي ممارسة لأدواره.

وبناء على نتائج الدراسة يوصي فريق البحث بما يلي :

١ - ضرورة إيجاد وحدة تنسيق بإدارات التعليم تعنى بما يصدر من تعاميم وتنظيمات من الوزارة أو الإدارة التعليمية لتكامل العمل بين جهات الإشراف على الميدان المدرسي.

٢ - ضرورة استحداث مسمى مشرف الإدارة التعليمية يرتبط مباشرة بمدير التعليم، من مهامه رصد مشكلات العمل المدرسي في الميدان، ومخاطبة جهات الإشراف التربوي بإدارة التعليم بوصف المشكلة القائمة.

٣ - ضرورة إيجاد جهة تنسيقية في الوزارة لكل ما يصدر عنها من تعليمات وتنظيمات تطويرية بناء على مقترحات إدارات التعليم.

٤ - وضع آلية تضمن متابعة الوزارة لما يصدر عنها من أمور تطويرية لخدمة العمل المدرسي.

٥ - عقد دورات مكثفة للمشرفين التربويين لتدريبهم على أساليب رعاية الطلاب الموهوبين والطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

الفصل الأول: خطة الدراسة

مقدمة

برزت في السنوات الأخيرة جهود متعددة لوزارة المعارف بغرض تطوير الإدارة المدرسية من أبرزها :

- صدور القواعد التنظيمية لمدارس التعليم العام.
- صدور الصلاحيات الممنوحة لمديري المدارس.
- منح حوافز لمديري المدارس.
- صدور لائحة تقويم الطالب.
- النقلة النوعية لتفعيل برامج النشاط الطلابي.
- زيادة الاهتمام ببرامج التوجيه والإرشاد الطلابي.
- التوسع في برامج التربية الخاصة لخدمة الطلاب غير العاديين.

هذه الجهود تبرز أهمية الحاجة إلى نوعية خاصة من مديري المدارس ؛ ليتعاملوا مع هذه المستجدات ومتطلبات تنفيذها وفق الأهداف المرسومة لذلك.

ولكي يقوم مدير المدرسة بجميع أعماله الإدارية والتربوية على أكمل وجه تظهر الحاجة إلى مساعدة المشرفين التربويين له من كافة التخصصات، لذا أصبح الإشراف التربوي بجميع تخصصاته من أهم العوامل التي تسهم إسهاماً مباشراً في تطوير الإدارة المدرسية ؛ لكون الإشراف التربوي هو حلقة الوصل بين الميدان والسياسة التعليمية. وعليه تقوم عملية التقويم والتطوير. فأصبح من ضروريات العملية التعليمية للوصول إلى أفضل النتائج والأساليب التعليمية والتربوية.

فكان من أولى اهتمامات الإشراف التربوي تطوير الإدارة المدرسية والسعي لتحقيق كل ما من شأنه تسهيل مهام العاملين بهذا المستوى من الإدارة التعليمية ، وتوفير كل ما يخدم العمل ويحقق الهدف المنشود. وحيث إن مسؤولية اختيار وتدريب وتطوير أداء القائمين على إدارات المدارس تقع على كاهل الإشراف التربوي بمختلف تخصصاته وجهاته ؛ فإن هذا يتطلب المزيد من العناية بهذه الجوانب من قبل جميع المشرفين التربويين.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يشير الأدب التربوي إلى أهمية دور الإشراف التربوي في مساعدة مدير المدرسة على أداء أدواره الإدارية والتربوية، إذ أن المشرف التربوي قد اكتسب خبرة حية من ممارسته للتعليم والإشراف فهو قادر على إثراء مدير المدرسة بهذه الخبرات ومساعدته على حل المشكلات.

وإذا كانت مساعدة مدير المدرسة تربوياً و إدارياً لا تقتصر على مشرف الإدارة المدرسية بل هي عملية يجب أن يسهم فيها عموم المشرفين التربويين من منطلق ضرورة

تكامل أدوار جهات الإشراف التربوي وتفعيل ما هو مأمول منها لتطوير العمل المدرسي والتعامل مع مستجداته ومتطلبات تنفيذه ؛ فإنه يمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي :

ما واقع ممارسة الإشراف التربوي لأدواره في تطوير الإدارة المدرسية من وجهة نظر مديري مدارس التعليم العام بمحافظة الطائف؟ ويتفرع منه الأسئلة التالية :

١ - ما مدى ممارسة المشرفين التربويين لأدوارهم في تطوير أداء مدير المدرسة كما يرى ذلك مديرو المدارس؟

٢ - أي أنواع الإشراف أكثر ممارسة لدوره في تطوير أداء مدير المدرسة من وجهة نظر مديري المدارس؟

٣ - ما أهم مقترحات مديري المدارس لتطوير أدائهم؟

أهداف الدراسة

١ - التعرف على مدى ممارسة المشرفين التربويين لأدوارهم نحو تطوير أداء مديري المدارس.

٢ - التعرف على أكثر أنواع الإشراف فاعلية نحو تطوير أداء مديري المدارس.

٣ - التعرف على أهم المقترحات التي يراها مديرو المدارس لتطوير أدائهم.

حدود الدراسة

تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٢١هـ / ١٤٢٢هـ بمدارس التعليم العام الحكومية والأهلية للبنين بمدينة الطائف ؛ وذلك لخبرة مديري المدارس بالمدينة ، ولضمان توفر شرط زيارة جميع تخصصات الإشراف التربوي للمدارس بها.

مصطلحات الدراسة

الإشراف التربوي

يعرّف الإشراف التربوي بأنه "عملية فنية شورية قيادية إنسانية شاملة غايتها تقويم وتطوير العملية التعليمية والتربوية بكافة محاورها." [١ ، ص٣٥]

ويعرّف الإشراف التربوي إجرائياً في هذه الدراسة على أنه عملية فنية منظمة تؤديها قيادات لها خبرات متنوعة (من مختلف التخصصات) لمساعدة من هم في موقع العمل (مدير، معلم، مرشد، رائد نشاط، محضر مختبر، ...) رغبة في تمكينهم من النمو المهني والثقافي والسلوكي وكل ما من شأنه أن يرفع مستوى عمليتي التعليم والتعلم.

الإدارة المدرسية

تعّرف الإدارة المدرسية بأنها "جميع الجهود والنشاطات المنسقة التي يقوم بها فريق العاملين بالمدرسة والذي يتكون من المدير ومساعديه والمعلمين والإداريين والفنيين، بغية تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة وخارجها، وبما يتمشى مع ما يهدف إليه المجتمع من تربية أبنائه تربية صحيحة وعلى أسس سليمة". [٢ ، ص٢٢]

أما مدير المدرسة فهو: المسئول الأول في مدرسته والمشرف على جميع شؤونها التربوية والتعليمية والإدارية والاجتماعية. [٣ ، ص ١٣٨].

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً : الإدارة المدرسية

تعد الإدارة المدرسية أصغر تشكيل إداري في النظام التعليمي، ولكنها من أهم التشكيلات فيه؛ لأنها هي التي تقوم بتنفيذ السياسة التعليمية بكل أهدافها ومراميها.

وقد تطور مفهوم الإدارة المدرسية واتسع مجالها ليشمل الجوانب الإدارية والفنية للعمل المدرسي في صورة متكاملة تهدف إلى توفير الوسائل والإمكانيات المادية والبشرية،

وتهيئة ظروف العمل المناسبة التي تساعد على تحقيق أهداف العملية التربوية التي أنشئت المدرسة من أجلها. [٢ ، ص٦٩].

وتعد وظيفة مدير المدرسة من أخطر وأهم وظائف الإدارة المدرسية ؛ فمدير المدرسة هو الإداري الأول فيها يتحمل المسؤولية كاملة أمام السلطات التعليمية عن حسن سير العملية التعليمية والتربوية بمدرسته ، ومدى مسايرة الخطط والمناهج الدراسية للوائح والقواعد التعليمية الصادرة عن هذه السلطات. ولمدير المدرسة السلطة التنفيذية في مدرسته في حدود اختصاصاته وصلاحياته ، وله سلطة إدارية على جميع العاملين بالمدرسة.

ويمكن تصنيف مسؤوليات وواجبات مدير المدرسة وما ينبثق عنها من مهام وظيفية في خمسة محاور هي : [٢ ، ص٨٣]

١ - تحسين البرامج التعليمية : ويشتمل هذا المحور على مهام تحديد البرامج التعليمية التي تقدمها المدرسة والتخطيط لتطوير وتقويم هذه البرامج.

٢ - خدمات هيئة التدريس : ويشتمل هذا المحور على مهام توجيه وتقويم هيئة التدريس بالمدرسة وإتاحة فرص النمو المهني لهم.

٣ - خدمات شؤون الطلاب : ويشتمل هذا المحور على مهام الإرشاد النفسي للطلاب وتوجيههم ومساعدتهم في التصدي للمشكلات التي تواجههم.

٤ - الموارد المالية والمادية : ويشتمل هذا المحور على مهام الإشراف على الموارد المالية وإدارة المبنى المدرسي وتجهيزاته.

٥ - علاقة المدرسة بالمجتمع : ويشتمل هذا المحور على مهام الاتصال بالمجتمع والاستفادة من موارده في تحسين العمل المدرسي.

ويوجز الحجي أدوار ومسئوليات مدير المدرسة فيما يلي [٤ ، ص٤١٨]:

١ - التخطيط المدرسي: ويبدأ دوره التخطيطي بدراسة الأهداف العامة للتعليم وأهداف المرحلة التعليمية التي تنطوي تحتها مدرسته، وكيفية تحقيقها.

٢ - التنظيم المدرسي: وهو يقوم بعملية التنظيم من خلال تحديد المسئوليات والسلطات ونواحي الإشراف وعملية الاتصال وكذلك الأنشطة المدرسية بطريقة منطقية. فهو يحدد المهام والموارد التي يحتاجها وتقييم الأداء ويختار الأفراد ويحدد العلاقات ويضع محكّات التقويم، ثم يأتي دوره في تفويض سلطاته ومتابعة إنجاز المهام.

٣ - النمو المهني للمعلمين: فهو يعمل على تنميتهم مهنياً وتخصصياً وثقافياً ويتحقق ذلك من خلال الاجتماعات واللقاءات والزيارات الصفية وتنفيذ الأنشطة، كما يساعدهم على فهم أهداف المرحلة، ودراسة المناهج الدراسية بمفهومها الواسع كما يساعد المعلمين على معرفة أحدث الطرق التربوية والأساليب التربوية في مجال التدريس.

٤ - في العلاقات الإنسانية: وتنميتها بين العاملين وإيجاد روح معنوية عالية بينهم، ويتطلب ذلك ثقتهم فيه وفي إدارته عن طريق تحسين ظروف العمل وإشعارهم بالأمان والاحترام وتقدير عملهم الذي يقومون به. وتحقيق مبدأ العدل بين الجميع طلاب ومعلمين وأن يعمق الشعور بالانتماء وحب المدرسة والتفاني في خدمة العملية التربوية.

٥ - التقويم: وهو وسيلة تمكن مدير المدرسة من الوقوف على حسن سير العملية التعليمية، ومدى تحقيقها لأهدافها ومدى نجاح جهود تحسينها وتطويرها. ومدير المدرسة يقّوم المعلمين والعاملين والطلاب، ويقوم المنهج، وهو بالتالي يقوم العملية التعليمية ككل.

وإذا كان على مدير المدرسة أن يقوم بمعظم هذه المسؤوليات والأدوار إن لم يكن جميعها، ولكي نكون منصفين؛ فإنه يجب ألا نتوقع أن كل مدير قادر على القيام بهذه المسؤوليات على أكمل وجه في وقت واحد، ولكن المهم أن يؤدي معظمها. وكلما تم

ذلك اقترب مدير المدرسة من النجاح في مهنته .ومن هنا يبرز دور الإشراف التربوي بكافة تخصصاته في مساعدة مدير المدرسة على أداء أدواره التربوية والإدارية على وجه يسهم في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة من خلال تطبيق توجيهات وزارة المعارف الحديثة والتي تهدف إلى الارتقاء بالإدارة المدرسية.

ثانياً: جهود وزارة المعارف في تطوير الإدارة المدرسية

قامت وزارة المعارف منذ إنشائها عام ١٣٧٣هـ وحتى اليوم بمجهودات كبيرة في مجال تطوير الإدارة المدرسية ، واتخذت لذلك اتجاهات عدة منها :

١- إعداد مدير المدرسة

تتوقف عملية إعداد مدير المدرسة على ما تقدمه الكليات التربوية بالجامعات من برامج (بالرغم من عدم وجود كليات أو مراكز متخصصة تقدم برامج خاصة في مرحلة البكالوريوس لإعداد القيادات التربوية) ؛ لذا فقد أوصى عدد من الدراسات بضرورة تضمين برامج إعداد المعلمين في كليات المعلمين وكليات التربية مواد ومفردات خاصة بالإدارة التعليمية والمدرسية بما يمكن المعلمين من فهم طبيعة العملية الإدارية بالمدارس وممارسة وظائفها. [٢ ، ص٢٥٢].

٢- تطوير معايير اختيار المديرين

قامت وزارة المعارف بوضع أسس وشروط الاختيار السليم لمديري المدارس باعتبارهم القيادات التربوية اللازمة لنجاح العملية التعليمية والتربوية وتحقيق أهدافها. إلاّ أن العديد من الدراسات ومنها دراسة العرابي [٦]، ودراسة السالك [٥]، ودراسة الوذيناني [٧] توصلت إلى أن هناك قصوراً في شروط ومعايير اختيار مديري المدارس ووكلائها ، وأنها بحاجة إلى التطوير والتحسين وإضافة بعض المعايير من عام لآخر ؛ نظراً

لتغير وتطور متطلبات الإدارة المدرسية في ظل التجديد والتطوير التربوي المتلاحق. لذا قامت وزارة المعارف بتشكيل لجنة لتطوير الإدارة المدرسية مهمتها مراجعة شروط ومعايير اختيار مدير المدارس ووكلائها.

٣- التدريب أثناء الخدمة

يجمع رجال التربية على أهمية التدريب أثناء الخدمة على أساس أنه يأتي بعد احتكاك المدير بالمشكلات الواقعية في الميدان، وبذلك يكون التدريب تلبية لحاجة العمل الحقيقي. ويتم التدريب على رأس العمل من خلال مستويين هما: دورة مديري المدارس الابتدائية، ودورة مديري المتوسطة والثانوية، والتي تقام في كليات التربية وكليات المعلمين. وقد توصلت دراسة الشافعي [٨]، ودراسة هجان [٩]، ودراسة البيشي [١٠] إلى أن الدورات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية والمتوسطة الثانوية تحقق أهدافها بدرجة متوسطة. ومن جهة أخرى تشير دراسة هجان [٩]، ودراسة موسى [١١]، وغيرها من الدراسات إلى أن الدورات التدريبية لمديري المدارس تعاني من بعض المشكلات منها: التركيز على الناحية النظرية مع قلة التطبيقات العملية وغلبة الصبغة الأكاديمية على طبيعة التدريب، وعدم مناسبة أساليب التقويم.

٤- إنشاء شعبة الإدارة المدرسية

حيث تم إنشاء شعبة خاصة بالإدارة المدرسية ضمن إدارات الإشراف التربوي في جميع إدارات التعليم أنيط بها مهمة الارتقاء بعمل مديري المدارس وتهيئة المناخ المناسب لنجاحه والعمل على مساعدة مديري المدارس في التغلب على المشكلات التي يواجهونها.

٥- تنظيم برامج تبادل الزيارات الميدانية بين مديري المدارس

يهدف هذا البرنامج إلى الوقوف على ما تقوم به إدارات المدارس من أساليب تربوية وتنظيمية داخل المدارس وخارجها؛ الأمر الذي يحقق انتقال الخبرات بين المديرين

والاستفادة من الإيجابيات ، والتخلّص من السلبيات الموجودة بالمدارس. وتحرص وزارة المعارف على تنظيم وتفعيل برامج تبادل الزيارات بين الإدارات التعليمية ، وداخل الإدارة التعليمية الواحدة.

٦- استخدام وسائل التقنية الحديثة في مجال عمل الإدارة المدرسية

اعتمدت وزارة المعارف برنامج (معارف) بما يشتمل عليه من معلومات عامة عن المدرسة ، وبيانات الطلاب ، وبيانات المعلمين ، وشؤون الاختبارات ، والإرشاد الطلابي ، والشؤون الإدارية والمكتبية ، وتسعى الوزارة إلى ربط جميع المدارس بالإدارات التعليمية والإدارات التعليمية بالوزارة. هذا بالإضافة إلى انتشار العديد من البرامج المساندة كبرامج الجداول المدرسية ، والنشاط الطلابي ، وبرامج الأعمال المكتبية وغيرها.

٧ – التدوير الوظيفي

وهو يعني نقل مدير المدرسة من مدرسة إلى أخرى ، أو إعادته إلى التدريس بعد قضاء أربع سنوات في مجال الإدارة المدرسية ؛ وذلك لتجنب احتكار الإدارة المدرسية من قبل فئة قليلة من المديرين ، ولتلافي الرتابة التي تصيب أداء بعض المديرين ممن أمضوا سنوات طويلة في إدارة المدارس ، إلى جانب إفساح المجال أمام كثير من المعلمين لاكتساب خبرات في الإدارة المدرسية ؛ مما يسهم في تطويرها ، إذ أن التغيير ضرورة للتطوير ؛ لذا صدر التعميم الوزاري رقم ١٤٤٢/٣١ وتاريخ ١٤١٤/٣/٢٨هـ والقاضي بتحديد مدة تكليف مدير المدرسة بعام واحد يمكن تجديده سنوياً ولفترة لا تتجاوز أربع سنوات يعود بعدها المكلف إلى العمل بالتدريس. وقد توصلت دراسة السلمي [١٢] إلى أن للتدوير الوظيفي إيجابيات منها : التخلص من المديرين غير الأكفاء ، وكبح جماح التسلط الإداري

في المدارس، وإتاحة الفرصة للأفكار الجديدة أن تأخذ مكانها في القيادة، وزيادة الوعي الإداري بين المعلمين.

٨- صدور لائحة تقويم الطالب

صدرت اللائحة بموجب الموافقة السامية لخادم الحرمين الشريفين برقم ٨٣٦/م وتاريخ ١٤١٩/٨/٦هـ بناء على قرار اللجنة العليا لسياسة التعليم رقم ١٠/ق/ع وتاريخ ١٤١٩/٦/١هـ، وقد أظهرت إحدى أوراق العمل المقدمة للقاء مديري التعليم التاسع عام ١٤٢٢هـ أن لتطبيق لائحة تقويم الطالب العديد من الإيجابيات منها: معالجة ظاهرة الهدر التعليمي للطلاب، وزيادة المردود الاقتصادي، وأنها منحت مديري المدارس المرونة في التنفيذ واتخاذ القرارات اللازمة لتعديل المواقف في كثير من جوانب العملية التعليمية. [١٣].

٩- صدور القواعد التنظيمية لمدارس التعليم العام

وتهدف هذه القواعد التي صدرت عام ١٤٢٠هـ إلى إيجاد مرجعية موحدة للوائح والأنظمة التي تحكم العمل في المدارس، وتنظم العلاقة بين عناصر العملية التربوية والتعليمية. وتنبثق أهمية جمع تلك اللوائح والأنظمة من الضرورة الملحة لإطلاع العاملين في مدارس التعليم العام عليها، وهو ما يصعب تحقيقه نظراً لتفرق تلك اللوائح والأنظمة في ملفات التعاميم. وقد توصلت ورقة عمل قدمت إلى لقاء مديري التعليم التاسع عام ١٤٢٢هـ إلى أن جمع القواعد التنظيمية للعاملين في المدارس يوفر مرجعية جيدة للتعرف على بعض اللوائح والأنظمة المنظمة للعمل المدرسي، كما أن تلك القواعد قد تسهم في توحيد سياسة العمل في المدارس، وأنها يمكن أن تسهم في تنمية مهارات العمل الإداري لدى القائمين على إدارة المدارس، وأيضاً تحقق فهماً أكبر للمهام وتحديداً أدق للمسؤوليات. [١٤].

١٠- منح الصلاحيات لمديري المدارس

منحت هذه الصلاحيات بقرار وزارة المعارف رقم ١/١١٣٩ وتاريخ ١٤٢١/٣/١٧هـ، والتي استهدفت تطوير مستوى الأداء في عملية إدارة التربية والتعليم من خلال مشاركة مستويات الإدارة التعليمية في تحقيق أهداف العملية التربوية والتعليمية، كما أن تفويض الصلاحيات يعد واحداً من أبرز الأسس التي تعتمدها الأساليب الحديثة في الإدارة؛ لما تلعبه من دور مهم في تخفيف الأعباء عن الإدارة العليا، وتوفير الوقت والجهد، وضمان سلامة القرار المتخذ. وهذه الصلاحيات وإن كانت في معظمها تمارس فعلاً من قبل مديري المدارس من قبل صدورها [١٥ ، ص٤٢]؛ إلاّ أن منح الصلاحيات لمديري المدارس يحقق العديد من الإيجابيات منها: رفع الروح المعنوية للمدير، وإيجاد حلول عاجلة لبعض المشكلات، والحد من المركزية، وتعزيز مكانة مدير المدرسة في المجتمع التعليمي. [١٤].

١١- منح الحوافز لمديري المدارس

صدرت هذه الحوافز بقرار وزارة المعارف رقم ٣١/٥٢ وتاريخ ١٤٢٢/١/٢٠هـ، والتي استهدفت تهيئة الظروف التي تساعد مدير المدرسة على القيام بدوره الكبير، ولتشجيع مزيد من المتميزين على تولي إدارات المدارس.

١٢- صدور دليل أنظمة وتعليمات الاختبارات لجميع مراحل التعليم

صدر هذا الدليل عن الإدارة العامة للاختبارات بوزارة المعارف عام١٤٢١هـ، وهو يتوافق مع لائحة تقويم الطالب، ويستهدف توحيد إجراءات العمل المتعلقة بالاختبارات في جميع المدارس.

١٣- تطور النظرة للنشاط الطلابي

النشاط قسيم المنهج المقرر في تحقيق غاية المدرسة وأهدافها. فلم يعد النشاط ترفاً تزدان به المنظومة التربوية، ولا ترفيهاً يمكن الاستغناء عنه، بل صار جزءاً رئيساً ولبنة

مهمة في صرح العملية التعليمية، وعنصراً مهماً من عناصر المنهج بمفهومه الحديث. ومن هذا المنطلق صدرت توجيهات وزارة المعارف بضرورة مشاركة جميع الطلاب في الأنشطة الطلابية. وإذا كان قسم النشاط الطلابي بإدارة التعليم يشرف على سبع وحدات - ولكل وحدة براجها ومجالاتها المختلفة -؛ فإن على مدير المدرسة ولجنة النشاط ورائد النشاط بالمدرسة ومشرفي الجماعات والمجالات التخطيط لبرامجها والعمل على تنفيذها وفق الإمكانيات المادية والبشرية المتوفرة بالمدرسة.

١٤- برامج التوجيه والإرشاد الطلابي

وهي تعتمد على فاعلية مدير المدرسة في تهيئة الظروف المناسبة التي تساعد في تحقيق رعاية الطلاب وحل مشكلاتهم الفردية والجماعية، ورعاية قدراتهم وميولهم، وإشباع حاجاتهم، وتحقيق النمو المناسب لهم. فيرأس مدير المدرسة لجنة التوجيه والإرشاد، ولجنة رعاية السلوك، ولجنة الحالات السلوكية الطارئة، ومجالس الآباء والمعلمين، ويفتتح مراكز الخدمات التربوية لخدمة الطلاب المتأخرين دراسياً، ويشارك في بعض الخدمات الإرشادية، ويتعهد الطلاب المتفوقين والموهوبين بالرعاية.

في ظل هذه التغيرات والتطورات في الميدان التعليمي؛ يتضح ضخامة العبء الملقى على كاهل مدير المدرسة - بالرغم من جهود وزارة المعارف التي سبقت الإشارة إليها - وهذا يلقي على الإشراف التربوي بمختلف جهاته وتخصصاته مسؤولية الارتقاء بأداء مدير المدرسة، الأمر الذي يبرز أهمية إيضاح العلاقة بين الإشراف التربوي والإدارة المدرسية.

ثالثاً: العلاقة بين الإشراف التربوي والإدارة المدرسية

يمكن النظر إلى الإشراف التربوي على أنه نظام فرعي من نظام كلي هو الإدارة التربوية. لذا فإنه يحدث تفاعل مستمر بين الإشراف التربوي والإدارة المدرسية يتمثل في

محاولة كل منهما بلوغ أهداف معينة تهم الإشراف والإدارة المدرسية في الوقت نفسه. فالمشرف التربوي يسعى إلى تحسين العملية التعليمية وكذلك مدير المدرسة، لذلك فكل منهما يهتم بإعداد المعلمين، وتطوير كفاياتهم، وتحسين تحصيل الطلاب، وتوفير الإمكانيات المادية والبشرية من أجل تحقيق هذه الأهداف. ويمكن تحديد أنماط التفاعل بين المشرف التربوي ومدير المدرسة فيما يلي [١٦ ، ص٤٧]:

١ - زيارة الصفوف زيارات مشتركة بقدر الإمكان.

٢ - تحديد معايير التقويم التي تستخدم في الزيارة الصفية، ومن ثم الاتفاق على طريقة التقويم.

٣ - متابعة مدير المدرسة لملاحظات المشرف التربوي، ويتم ذلك بزيارة المعلم للوقوف على ما إذا كان المعلم قد أخذ بالملاحظات في الزيارة السابقة.

٤ - بحث مستويات التحصيل لدى الطلاب وتشخيص جوانب القوة والضعف.

٥ - وضع خطط علاجية لمواجهة مشكلات التحصيل، ومشكلات الغياب والتسرب.

٦ - العمل على توفير الأجهزة والأدوات والوسائل التعليمية.

٧ - تقديم العون والمشورة لمدير المدرسة في الجوانب الإدارية المتصلة بالعمل التربوي في المدرسة.

٨ - تطوير كفاية مدير المدرسة الجديد في المساهمة في تنفيذ البرامج الإشرافية.

٩ - يقوم المشرف التربوي ومدير المدرسة بتنظيم برامج تبادل الخبرات بين المدارس للاستفادة من تجارب بعضهم البعض.

١٠ - يمكن أن ينظم المشرف التربوي لقاءات دورية بين مديري المدارس في قطاعه من أجل تبني مشروعات تربوية معينة تكون مشتركة بين هذه المدارس، وتسهم في إثراء الجهود الفردية.

مما سبق يتضح أن العلاقة بين المشرف التربوي ومدير المدرسة علاقة خاصة وحيوية، وأنه يوجد ارتباط وثيق بين الإشراف التربوي والإدارة المدرسية وتداخل في الوظائف التي يقوم بها كل منهما. وأن دور مدير المدرسة متمم ومكمل لدور المشرف التربوي، إذ أن مدير المدرسة أقرب إلى المعلمين والطلاب، وبالتالي فهو أكثر قدرة على تحديد حاجاتهم ومتابعة تلبية هذه الحاجات، والمشرف التربوي أكثر قدرة على تقديم المساعدة المتخصصة في المجال المحدد.

ولكي يتحقق التكامل في مستويات التخطيط والتنفيذ والتقويم والمتابعة لابد من اتخاذ إجراءات التنسيق والتعاون وبناء الثقة والعلاقات الإنسانية بين كل من مدير المدرسة والمشرف التربوي. ومن الإجراءات التي تساعد على تحقيق التكامل بينهما ما يلي:

١ - اطلاع المشرف التربوي على أوضاع المدرسة، والمشاركة في دراسة مشكلاتها لغرض تشخيصها وتحديد دوره في مجال المساعدة الممكنة التي يستطيع أن يقدمها ويوفرها.

٢ - دراسة المشرف التربوي لخطة مدير المدرسة ومشاركته في تخطيطها لتحديد دوره في تنفيذها.

٣ - استعداد المشرف التربوي لتقديم أي مساعدة فنية يطلبها مدير المدرسة.

٤ - الاشتراك بالأعمال الإشرافية المدرسية كاشتراك المشرف التربوي مع مدير المدرسة في ندوة أو ورشة عمل أو زيارة صفية أو مشروع ما.

٥ - تحديد العلاقات المهنية بين المشرف التربوي ومدير المدرسة بوضوح تام ؛ لأن مجالات العمل بينهما كثيرة.ومن هذه المجالات : النمو المهني للمعلمين، وربط المدرسة بالمجتمع، ومساعدة المعلم المبتدئ، والاهتمام بتدريب المعلمين القدامى، وبمستوى الطلاب التحصيلي والسلوكي، ودراسة مشكلات الطلاب، والإفادة من نتائج الأبحاث العلمية لتطوير المناهج والإشراف التربوي.

رابعاً: الدراسات السابقة

أجريت العديد من الدراسات للتعرف على علاقة الإشراف التربوي بتطوير الإدارة المدرسية.

فقد توصلت دراسة (حبحب) إلى أن العلاقة بين مدير المدرسة والمشرف ليست كما ينبغي أن تكون عليه، وأن المشرف مقصر في مساعدة مدير المدرسة على توزيع المسؤوليات بدقة، كما أن المشرف لا يناقش مع مدير المدرسة التقارير الفنية بإيجابياتها وسلبياتها. [١٧]

وتوصلت دراسة (بستان) و(حجاج) إلى أن هناك علاقة بين المشرفين ومديري المدارس، وهذه العلاقة تتميز بتركيز المشرفين على الجوانب الفنية، وتركيز المديرين على الجوانب الإدارية. [١٨]

وبينت دراسة (بطاح) أن المشرف التربوي الأكثر تأهيلاً يكوّن علاقات أفضل مع مدير المدرسة كمشرف مقيم من المشرف غير المؤهل . وأنه كلما زادت خبرة المشرف التربوي كانت علاقاته مع مديري المدارس أفضل. [١٩]

وكشفت دراسة (العثيمين) أن مشرفي الإدارة المدرسية يؤدون واجباتهم ومسئولياتهم المنوطة بهم تجاه تنمية الكفاية الإدارية والفنية لدى مديري المدارس بدرجة

متوسطة، وأن مشرفي الإدارة المدرسية يهتمون بتنمية عناصر الكفاية الإدارية أكثر من اهتمامهم بتنمية عناصر الكفاية الفنية. [٢٠]

أما دراسة (الشايع) فأوضحت أن درجة فاعلية دور مشرفي الإدارة المدرسية الإداري بمنطقة حائل(٧١,٥٤٪) والفني التربوي(٦٧,٨٩٪) والفني المهني (٥٩,٩٦٪). [٢١]

وتوصلت دراسة (دعباس) إلى أن درجة ممارسة المهمات الإدارية من قبل المشرفين التربويين كانت متوسطة في معظمها، وأن أهم المجالات الإشرافية التي يولونها جل اهتمامهم هي مجال المتابعة والتقويم وأقلها اهتماماً مجال التخطيط. [٢٢]

وتوصلت دراسة (غنيم) إلى أن مشرفي الإدارة المدرسية يرون أنهم يمارسون أدوارهم في تنمية المديرين في العمل الإداري من اتخاذ القرار والاتصال التربوي والإشراف على الطلاب بدرجة كبيرة، بينما يرى المديرون غير ذلك. [٢٣]

وأبرزت دراسة (المنيع) أن المشرف يقوم بأداء مهامه الفنية بدرجة أكبر من قيامه بأداء مهامه الإدارية. [٢٤]

أما دراسة (العريفي) فتوصلت إلى أن أهم مجالات الفاعلية لمشرفي الإدارة المدرسية حسب متوسطها الحسابي تتركز في المجالات التالية : (العلاقات الإنسانية، المتابعة والتقويم، التطوير الذاتي لمدير المدرسة، الاتصال التربوي ، التخطيط التنظيم ، الاجتماعات). [٢٥]

وكشفت دراسة (الفاضلي) أن رؤية مشرفي الإدارة المدرسية لدورهم في رفع كفاءة أداء مديري المدارس مرتبة حسب أهميتها تحددت بسبعة كفاءات هي: (تخطيطية وتنظيمية، شخصية ، العلاقات الإنسانية ،التقويم ، النواحي المالية والإدارية ، دورة القرار التعليمي ، إشرافية). [٢٦]

الفصل الثالث: إجراءات الدراسة

منهج الدراسة

تعتمد هذه الدراسة على المنهج الوصفي الذي يقوم على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو تعبيراً كمياً. [٢٧، ص١٨٧]

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية الحكومية والأهلية النهارية للبنين بمدينة الطائف. وقد طبقت أداة الدراسة على كامل مجتمع الدراسة والبالغ عددهم (١٢٤) مدير مدرسة.

أداة الدراسة

تم استخدام الاستبانة أداة لجمع المعلومات والبيانات المتعلقة بالدراسة. وقد قام فريق البحث بتصميمها، وهي تتألف من (١٢) عبارة تتناول دور الإشراف التربوي بمختلف تخصصاته في تطوير الإدارة المدرسية، بالإضافة إلى محور آخر يتألف من (٨) عبارات يتناول المقترحات التطويرية التي يرى مجتمع الدراسة ضرورتها لتطوير الإدارة المدرسية.

صدق الاستبانة

بعد تصميم الاستبانة في صورتها الأولية، تم عرضها على عدد من أعضاء هيئة التدريس بكلية المعلمين بالطائف، وكلية التربية بجامعة أم القرى، وبعض المشرفين التربويين. وقد تم الأخذ بآراء المحكمين في الصياغة النهائية لأداة الدراسة.

ثبات الاستبانة:

تمّ حساب معامل الثبات لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة باستخدام معامل ألفا كرونباخ (α)، حيث بلغ (٠,٩٦).

الأساليب الإحصائية المستخدمة

تم استخدم أسلوب تحليل التكرارات لاستخراج المتوسطات الحسابية لاستجابات مجتمع الدراسة حول كل عبارة من عبارات المقياس.

نتائج الدراسة وتفسيرها

تناول الباحثون هنا تحليل بيانات الدراسة، كما تم عرض نتائجها وتفسيرها ومناقشتها، ثم تلخيص نتائج الدراسة وتوصياتها.

وقد اعتمد فريق البحث عند تفسير نتائج الدراسة على الحدود الحقيقية لفئات المقياس الخماسي المستخدم في الإجابة على فقرات الاستبانة، وذلك على النحو التالي:

١ - تكون درجة ممارسة الدور متميزة عندما يكون المتوسط الحسابي من ٤,٥ فما فوق.

٢ - تكون درجة ممارسة الدور عالية عندما يكون المتوسط الحسابي من ٣,٥ إلى أقل من ٤,٥.

٣ - تكون درجة ممارسة الدور متوسطة عندما يكون المتوسط الحسابي من ٢,٥ إلى أقل من ٣,٥ .

٤ - تكون درجة ممارسة الدور ضعيفة عندما يكون المتوسط الحسابي أقل من ٢,٥ .

السؤال الأول: ما مدى ممارسة المشرفين التربويين لأدوارهم في تطوير أداء مدير المدرسة؟

وللإجابة عن هذا السؤال

تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة حول مدى ممارسة المشرفين التربويين (الإدارة مدرسية، المواد الدراسية، التوجيه والإرشاد، النشاط طلابي) لأدوارهم عند زيارتهم لمدير المدرسة. ويوضح الجدول رقم (١) ذلك بالتفصيل:

جدول رقم (١). استجابات مجتمع الدراسة حول دور الإشراف التربوي في تطوير الإدارة المدرسية

رقم العبارة	الدور	المتوسط الحسابي لدور المشرف				المتوسط العام
		الإدارة المدرسية	المواد الدراسية	التوجيه والإرشاد	النشاط الطلابي	
١٠	يحرص المشرف على وجود التفاعل الإيجابي ذي الاتجاهين مع مدير المدرسة.	٤,١٥	٣,٨٨	٣,٦٨	٣,٧٤	٣,٨٦
١١	يحرص المشرف على ترك الأثر الإيجابي في المدرسة من خلال زيارته لها.	٤,١٦	٣,٧٤	٣,٤٦	٣,٤٥	٣,٧٠
٨	يحث المشرف مدير المدرسة والعاملين بها على العمل الإبداعي.	٤,١١	٣,٧٢	٣,٣٥	٣,٤٦	٣,٦٦
٤	يحرص المشرف على تفعيل التوجيه والإرشاد لتحسين مستوى الطلاب.	٣,٩٨	٣,٣٦	٣,٧١	٣,٣٦	٣,٦٠
٥	يناقش المشرف المدير لربط برامج النشاط المدرسي بالمواد الدراسية.	٣,٥٠	٢,٩٨	٣,٤٠	٣,٧٣	٣,٤٠
٩	يشارك المشرف فريق العمل المدرسي، وتبني الأفكار التربوية الحديثة.	٣,٥٧	٣,٣٥	٣,١٣	٣,٢٦	٣,٣٢
١٢	يزود المشرف مدير المدرسة بالأفكار التربوية الإدارية الحديثة في مجال تحسين البيئة المدرسية.	٤,٠١	٣,١٥	٣,٠٦	٣,٠٤	٣,٣١

تابع جدول رقم (١).

رقم العبارة	الدور	المتوسط الحسابي لدور المشرف				المتوسط العام
		الإدارة المدرسية	المواد الدراسية	التوجيه والإرشاد	النشاط الطلابي	
٧	يهتم المشرف بمناقشة المدير في رعاية الطلاب الموهوبين في المدرسة.	٣, ٨٣	٢, ٤٩	٣, ٤٣ .	٣, ٠١	٣, ١٩
١	يساعد المشرف المدير على ممارسة الصلاحيات المخولة له.	٣, ٩٦	٢, ٧٦	٢, ٨٣	٢, ٧٤	٣, ٠٧
٦	يوجه المشرف المدير إلى ما يصدر من تعاميم ونشرات تساعد على معرفة الطلاب ذوي الإعاقات، ودوره نحوهم.	٣, ٢٢	٢, ٦٣	٣, ٥٠	٢, ٨٠	٣, ٠٣
٣	يعرف المشرف المدير بأهداف لائحة تقويم الطالب ودوره في تطبيقها.	٣, ٤٤	٣, ٠٨	٣, ٠٨	٢, ١٧	٢, ٩٤
٢	يساعد المشرف المدير على تطبيق القواعد التنظيمية لمدارس التعليم العام.	٣, ٨١	٢, ٦٢	٢, ٧٦	٢, ٥٦	٢, ٩٣
متوسط المفردة لكل بعد		٣, ٧٧	٣, ١٥	٣, ٢٨	٣, ١١	

يتضح من الجدول رقم (١) أن أعلى متوسط حسابي عام لأدوار جميع المشرفين التربويين هو (٣, ٨٦) ويتعلق بالتفاعل الإيجابي ذي الاتجاهين بين المشرف التربوي ومدير المدرسة. ويؤيده المتوسط الحسابي للعبارة المتعلقة بما يتركه المشرف التربوي من أثر إيجابي في المدرسة عند زيارته لها، حيث بلغ المتوسط (٣, ٧٠). ويمكن أن يعزى ذلك إلى

وضوح أهمية العلاقة الجيدة بين المشرف التربوي والمدير من خلال تغيير النظرة السابقة عن المشرف حول تصيده للأخطاء ورصدها على مدير المدرسة ، وقيام عمل المشرف التربوي على العلاقات الإنسانية.

وبالمقابل فإن أقل متوسط حسابي هو (٢,٩٣) ، ويتعلق بدور المشرف التربوي في مناقشة القواعد التنظيمية لمدارس التعليم العام ومساعدة المدير على تطبيقها. ويأتي بعد ذلك مناقشة لائحة تقويم الطالب بمتوسط هو (٢,٩٤). وهاتان النسبتان تشيران بوضوح إلى قصور في دور المشرفين التربويين نحو عملين من أهم الأعمال التي يجب عليهم القيام بها ، خاصة إذا علم أن هذين العملين هما مما استجد في العمل المدرسي ؛ الأمر الذي يفترض معه إسهام جميع المشرفين على اختلاف تخصصاتهم في توضيح أهداف وبنود القواعد التنظيمية ولائحة تقويم الطالب ، ومساعدة مدير المدرسة على تطبيقها.

كما يتضح من الجدول رقم (١) بشكل عام قصور في دور جميع المشرفين في كل التخصصات لتطوير الإدارة المدرسية ، حيث إن معظم المتوسطات الحسابية لم تصل حتى إلى (٥و٣) درجة مما يعني أن المشرفين يمارسون أدوارهم بدرجة متوسطة أو أقل من المتوسطة .

ويتضح من تحليل نتائج كل تخصص على حدة (جدول رقم ١) ما يلي :

أ) الإشراف على الإدارة المدرسية : ظهر أن المتوسط العام لجميع الأدوار التي يمارسها مشرف الإدارة المدرسية بلغ (٣,٧٧) ، وهو ما يشير إلى أن مشرف الإدارة المدرسية يمارس أدواره بدرجة تزيد عن المتوسط بقليل - وهذا الدور دون المأمول - بالرغم من أن مشرف الإدارة المدرسية هو الأقرب إلى مدير المدرسة ، وعليه تقع مسؤولية تطوير أداء وعمل الإدارة المدرسية. ويتضح قصور دور مشرف الإدارة المدرسية بشكل واضح فيما يلي :

١ - توجيه المدير إلى ما يصدر من تعاميم ونشرات تساعده على معرفة ذوي الإعاقات والاحتياجات الخاصة. بمتوسط حسابي بلغ (٢٢ ,٣).

٢ - مناقشة لائحة تقويم الطالب. بمتوسط حسابي بلغ (٤٤ ,٣).

٣ - مناقشة مدير المدرسة لربط برامج النشاط بالمواد الدراسية. بمتوسط حسابي بلغ (٥٠ ,٣).

ب) الإشراف على المواد الدراسية : يتبين قصور دوره بشكل واضح فيما يلي :

١ - الاهتمام بمناقشة المدير في رعاية الموهوبين في المدرسة . بمتوسط حسابي (٤٩ ,٢).

٢ - مناقشة القواعد التنظيمية مع المدير ومساعدته في تطبيقها. بمتوسط حسابي (٦٢و٢).

٣ - مناقشة الصلاحيات مع المدير ومساعدته على ممارستها. بمتوسط حسابي (٧٦ ,٢).

٤ - مناقشة ربط برامج النشاط المدرسي بالمواد الدراسية. بمتوسط حسابي (٩٨ ,٢).

٥ - مناقشة لائحة تقويم الطالب. بمتوسط حسابي (٠٨ ,٣).

ج) الإشراف في مجال التوجيه والإرشاد: يتبين قصور دوره بشكل واضح فيما يلي :

١ - مناقشة القواعد التنظيمية مع المدير ومساعدته في تطبيقها. بمتوسط حسابي (٧٦ ,٢).

٢ - مناقشة الصلاحيات مع المدير ومساعدته على ممارستها. بمتوسط حسابي (٨٣ ,٢).

٣ - تزويد المدير بالأفكار التربوية الحديثة لتحسين البيئة المدرسية. بمتوسط حسابي (٠٦ ,٣).

٤ - مناقشة لائحة تقويم الطالب. بمتوسط حسابي (٣.٠٨).

٥ - مناقشة ربط برامج النشاط المدرسي بالمواد الدراسية. بمتوسط حسابي (٣.٤٠).

د) الإشراف على النشاط الطلابي : ويتبين قصور دوره بشكل واضح فيما يلي :

١ - مناقشة لائحة تقويم الطالب. بمتوسط حسابي (٢.١٧).

٢ - مناقشة القواعد التنظيمية مع المدير ومساعدته في تطبيقها. بمتوسط حسابي (٢.٥٦).

٣ - مناقشة الصلاحيات مع المدير ومساعدته على ممارستها. بمتوسط حسابي (٢.٧٤).

٤ - مساعدة المدير على معرفة الطلاب ذوي الإعاقات ودوره نحوهم. بمتوسط حسابي (٢.٨٠).

٥ - مناقشة رعاية الموهوبين مع مدير المدرسة. بمتوسط حسابي (٣.٠١).

٦ - يزود المدير بالأفكار التربوية الحديثة لتحسين البيئة المدرسية. بمتوسط حسابي (٣.٠٤).

٧ - مشاركة فريق العمل بالمدرسة وتبني الأفكار التربوية الحديثة. بمتوسط حسابي (٣.٢٦).

السؤال الثاني: أي أنواع الإشراف أكثر ممارسة لدوره في تطوير أداء مدير المدرسة؟

وللإجابة عن هذا السؤال:

تم ترتيب أنواع الإشراف تنازلياً بحسب المتوسط الحسابي لكل نوع، ويوضح الجدول رقم (٢) ذلك بالتفصيل :

جدول رقم (٢) . ترتيب أبعاد الدراسة بحسب المتوسط الحسابي

الترتيب	البعد	المتوسط الحسابي للبعد
١	الإشراف على الإدارة المدرسية	٣. ٧٧
٢	الإشراف في مجال التوجيه والإرشاد الطلابي	٣. ٢٨
٣	الإشراف على المواد الدراسية	٣. ١٥
٤	الإشراف على النشاط الطلابي	٣. ١١

يتضح من الجدول رقم (٢) أن الإشراف على الإدارة المدرسية يأتي في مقدمة أنواع الإشراف التربوي ممارسة لأدواره بمتوسط بلغ (٣. ٧٧) بتقدير (غالباً)، يليه الإشراف على التوجيه والإرشاد الطلابي بمتوسط (٣. ٢٨) بتقدير (أحياناً)، ثم الإشراف على المواد الدراسية بمتوسط (٣. ١٥) بتقدير (أحياناً)، ويأتي الإشراف على النشاط الطلابي أقل أنواع الإشراف التربوي ممارسة لأدواره بمتوسط حسابي (٣. ١١) بتقدير (أحياناً).

السؤال الثالث: ما أهم مقترحات مديري المدارس لتطوير أدائهم؟

وللإجابة عن هذا السؤال

تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة حول أهم المقترحات لتطوير أداء مديري المدارس، والجدول رقم (٣) يوضح ذلك:

جدول رقم (٣) . استجابات مجتمع الدارسة حول أهم المقترحات لتطوير عمل الإدارة المدرسية

م	رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي
١	٧	إيجاد وحدة تنسيق تعنى بما يصدر عن إدارة التعليم من تعاميم وتنظيمات تخدم العمل المدرسي.	٤, ٥٦
٢	٨	استحداث مسمى مشرف إدارة تعليمية تكون مهامه عند زيارة مدير المدرسة رصد مشكلات وعوائق العمل في المدرسة ، ومخاطبة الجهات المعنية بإدارة التعليم عن تلك المشكلات والعوائق ، ومتابعة دورها في ذلك.	٤, ٤٢
٣	٦	إعادة توصيف مهام مشرف الإدارة المدرسية لما يخدم تكامل جميع برامج العمل في المدرسة.	٤, ١٩
٤	٥	إسناد مهمة تنسيق ما يصدر من تعاميم وتنظيمات تخدم العمل المدرسي إلى قسم الإدارة المدرسية باعتباره الجهة المسؤولة عن ذلك.	٣, ٨٥
٥	٢	اهتمام المشرف التربوي بجميع جوانب العمل المدرسي وعدم اقتصار دور على مادة تخصصه.	٣, ٧٧
٦	٤	التنسيق المسبق لما يصدر عن جهات الإشراف بإدارة التعليم من تعاميم وتعليمات قبل إصدارها.	٣, ٤٠
٧	١	أهمية تكامل توجيهات وملاحظات المشرفين التربويين بما يخص عمل المدير في المدرسة وتطوير الأداء.	٢, ٨٦
٨	٣	تعرف المشرف التربوي الزائر على ما يحتاجه مدير المدرسة أولاً ثم تقديم الخدمة المناسبة له بعد ذلك.	٢, ٦١
		متوسط المفردة للبعد	٣, ٧١

من الجدول رقم (٣) يتضح ما يلي

١ - ضرورة إيجاد وحدة تنسيق تعنى بما يصدر من إدارة التعليم من تعاميم وتنظيمات تخدم العمل المدرسي وحصلت على متوسط مرتفع وصل إلى (٤.٥٦).

٢ - ضرورة توفر مشرف إدارة تعليمية تتبلور مهامه عند زيارة مدير المدرسة رصد مشكلات وعوائق العمل في المدرسة ومخاطبة الجهات المعنية بإدارة التعليم عن تلك المشكلات والعوائق ومتابعة دورها في ذلك. بمتوسط حسابي بلغ (٤.٤٢).

٣ - إعادة بلورة مهام مشرف الإدارة المدرسية لما يخدم تكامل جميع برامج العمل في المدرسة. بمتوسط حسابي بلغ (٤.١٩).

ملخص نتائج الدراسة:

ظهرت من تحليل بيانات الدراسة النتائج التالية :

١ - توفر التفاعل الإيجابي ذي الاتجاهين بين المشرف والمدير .

٢ - قصور عام في ممارسة المشرفين التربويين لأدوارهم نحو المستجدات التي أحدثتها وزارة المعارف بقصد تطوير أداء مديري المدارس وخاصة نحو إيضاح القواعد التنظيمية لخدمة العمل المدرسي، ولائحة تقويم الطالب.

٣ - قصور في اهتمام مشرف الإدارة المدرسية بتعريف مدير المدرسة بدوره نحو العناية بالطلاب ذوي الإعاقات والحاجات الخاصة، وكذلك نحو ربط برامج النشاط بالمواد الدراسية.

٤ - قصور في اهتمام مشرفي المواد الدراسية والإرشاد والنشاط نحو :

أ) مناقشة القواعد التنظيمية مع المدير ومساعدته في تطبيقها.

ب) مناقشة الصلاحيات مع المدير ومساعدته على ممارستها.

ج) مناقشة لائحة تقويم الطالب.

د) مناقشة ربط برامج النشاط المدرسي بالمواد الدراسية.

٥ - أن المشرف التربوي لا يزال يقدم خدمته بشكل عام من منظور مادته وما يراه هو دون معرفة حاجة مدير المدرسة وتقديم الخدمة من واقع الاحتياج.

٦ - أن الإشراف على الإدارة المدرسية يأتي في مقدمة أنواع الإشراف التربوي ممارسة لأدواره بمتوسط بلغ (٣.٧٧)، يليه الإشراف في مجال التوجيه والإرشاد الطلابي بمتوسط (٣.٢٨)، ثم الإشراف على المواد الدراسية بمتوسط (٣.١٥)، ويأتي الإشراف على النشاط الطلابي أقل أنواع الإشراف التربوي ممارسة لأدواره بمتوسط حسابي (٣.١١).

التوصيات

بناء على نتائج الدراسة الميدانية يوصي الباحثون بما يلي :

١ - ضرورة إيجاد وحدة تنسيق بإدارات التعليم تعنى بما يصدر من تعاميم وتنظيمات من الوزارة أو الإدارة التعليمية لتكامل الدور بين جهات الإشراف على الميدان المدرسي.

٢ - استحداث مسمى مشرف الإدارة التعليمية يرتبط مباشرة بمدير التعليم، ومن مهامه رصد مشكلات العمل المدرسي في الميدان، ومخاطبة جهات الإشراف التربوي بإدارة التعليم بوصف المشكلة القائمة.

٣ - ضرورة التنسيق بين جهات الإشراف بالوزارة فيما يتعلق بإصدار التعليمات والتنظيمات التطويرية في ضوء مقترحات إدارات التعليم.

٤ - وضع آلية تضمن متابعة الوزارة لما يصدر عنها من إجراءات تطويرية لخدمة العمل المدرسي ؛ وذلك من خلال الزيارات المتكررة من مشرفي الوزارة، ومتابعة الأمانة

العامة لإدارات التعليم بالوزارة لواقع التطبيق عن طريق استبانات تعد لكل مشروع تنظيمي جديد، وكذلك عن طريق عقد اللقاءات الدورية بين منسوبي الميدان والوزارة.

٥ - عقد دورات مكثفة للمشرفين التربويين لتدريبهم على أساليب رعاية الطلاب الموهوبين والطلاب ذوي الحاجات الخاصة.

٦ - ضرورة العمل على تحقيق التكامل بين جهات الإشراف لما يخدم العمل المدرسي، والتخلي عن النظرة الضيقة التي تعتمد على التخصص.

المراجــــــع

[١] وزارة المعارف. *دليل المشرف التربوي*. الرياض: مطابع أطلس للأوفست، ١٤١٩هـ.

[٢] فهمي، محمد سيف الدين؛ ومحمود، حسن عبدالمالك. *تطوير الإدارة المدرسية في دول الخليج العربية*. الرياض: مطابع مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤١٤هـ.

[٣] وزارة المعارف. " القواعد التنظيمية لمدارس التعليم العام ". *مجلة التوثيق التربوي، العدد ٤٤*، (١٤٢٠هـ)، ١٣٢ – ١٤٧.

[٤] الحجي، أحمد إسماعيل. *الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٩٥م.

[٥] السالك، محمود محمد. " إعداد واختيار مديري المدارس بالمدينة المنورة ". رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك عبدالعزيز، جدة. (١٤٠٨هـ).

[٦] العرابي، عبدالله عبيدالله. " تنظيم إعداد واختيار مديري المدارس الثانوية ". رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، (١٤٠٤هـ).

[٧] الوذيناني، سعود سعد. " معايير وإجراءات اختيار مديري مدارس التعليم العام ". رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، (١٤١٩هـ).

[٨] الشافعي، أحمد عبدالحميد. " بعض مشكلات الدورات التدريبية لمدير المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية ". *مجلة كلية التربية*، *جامعة الأزهر*، العدد ٧٠، (١٩٩٨م).

[٩] هجان، علي حمزة. "آراء مديري مدارس التعليم العام نحو برنامج تدريبهم أثناء الخدمة". *مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس*، الجزء ٢، العدد ٢٢ ، ١٤١٩هـ.

[١٠] البيشي، سعد مبارك. "تحليل فاعلية برنامج تدريب مديري المدارس بكلية المعلمين بأبها". رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٤٢٢هـ.

[١١] موسى، عبدالحكيم. "تقويم برامج مركز الدورات التدريبية بكلية التربية بجامعة أم القرى". *مجلة جامعة أم القرى*، السنة ٩، العدد ١١، (١٤١٦هـ).

[١٢] السلمي، عبدالله عبد المنعم. "الإيجابيات والسلبيات الإدارية المتوقعة للتدوير الوظيفي لمدير المدرسة كما يتصور مديرو ومعلمو المدارس الثانوية في مدينة جدة". رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، (١٤١٧هـ).

[١٣] الشغرود، حمد وآخرون. "لائحة تقويم الطالب". *ورقة عمل مقدمة للقاء التاسع لمديري التعليم المنعقد بالمدينة المنورة*، (١٤٢٢هـ).

[١٤] الإدارة العامة للتعليم بالمدينة المنورة. "القواعد التنظيمية وصلاحيات مديري المدارس". *ورقة عمل مقدمة للقاء التاسع لمديري التعليم المنعقد بالمدينة المنورة*، (١٤٢٢هـ).

[١٥] حريري، هاشم بكر. *مدى ممارسة مديري المدارس للصلاحيات الممنوحة لهم من قبل وزارة المعارف*. مكة المكرمة: مطابع جامعة أم القرى، ١٤٢٢هـ .

[١٦] نشوان، يعقوب. *الإدارة والإشراف التربوي بين النظرية والتطبيق*. عمان: دار الفرقان، ١٤١٣هـ .

[١٧] حبحب، عبدالله محمد. *دور موجهي الإدارة المدرسية بإدارة تعليم مكة المكرمة*. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، (١٤٠٨هـ).

[١٨] بستان، أحمد وعلي حجاج (١٩٨٨م). ((العلاقة بين الإشراف التربوي والإدارة المدرسية في دولة الكويت.)) *المجلة التربوية، جامعة الكويت*، المجلد ٥، العدد ١٧، (١٩٨٨م).

[١٩] بطاح، أحمد. *علاقة المشرف التربوي بمدير المدرسة كمشرف مقيم*، (١٩٩١).

[٢٠] العثيمين، مسلم بن إسماعيل. *دور موجهي الإدارة المدرسية في تنمية كفاءة مديري المدارس المتوسطة والثانوية*. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، (١٤١٣هـ).

[٢١] الشايع، عبدالله ناصر. درجة *فاعلية دور موجه الإدارة المدرسية إدارياً وفنياً*. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، (١٤١٣هـ).

[٢٢] دعباس، عمر سليم. *فاعلية المشرف التربوي في تحسين الممارسات التربوية لمديري المدارس الحكومية بالأردن*. رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان، (١٤١٣هـ).

[٢٣] غنيم، أحمد علي. "دور الموجهين التربويين للإدارة المدرسية في تنمية المديرين مهنياً في المملكة العربية السعودية". *مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة*، العدد ٢٩، (١٤١٥هـ).

[٢٤] المنيع، محمد عبدالله. "دراسة وجهات نظر موجهي الإدارة المدرسية ومديري المدارس للدور الذي يقوم به موجه الإدارة المدرسية في مدارس المملكة العربية السعودية." *مجلة رسالة التربية وعلم النفس*، جامعة الملك سعود، العدد ٣، (١٤١٣هـ).

[٢٥] العريفي، سعود سعد. فاعلية مشرفي الإدارة المدرسية في تطوير مجالات عمل مديري المدارس الثانوية في مدينتي الرياض وجدة. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود، (١٤٢٠هـ).

[٢٦] الفاضلي، خلف عابد. دور مشرفي الإدارة المدرسية في رفع كفاءة أداء مديري مدارس التعليم العام لمنطقة تبوك التعليمية. رسالة ماجستير. كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة (١٤٢٤هـ).

[٢٧] عبيدات، ذوقان وآخرون. *البحث العلمي: مفهومه - أدواته - أساليبه*. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع، (١٩٩٢م).

Role of Supervision of Education in Promoting the Performance of Schools Principals

*** Abdulla Haysoon Al-Masaudi **, Abdulla Salim Al Gadi and *** Mosleh Saeed Al Gahtani**

**General Manager of Taif Region Education, Ph.D. in Mathematics, Makkah College of Teachers*
*** General Manager of Parallel Education, M.A. in Educational Administration*
****Supervisor of School Principal, M.A. in Educational Administration*

(Received 24/7/1423H.; accepted for publication 5/1/1425H.)

Abstract. The aim of this study is to look at supervision of education in its role to promoting the performance of schools principals, based on the recent regulations from the Ministry of Education.

To achieve that aim; a questionnaire is designed which is aproved by a group of specialists. The questionnaire was distributed to all principals of the 3 levels of general education schools in Taif city. The responses that satisfied the study requirements were 120. The data was analyzed using statistical pack of social sciences (SPSS). The results included the following:

1. The role of education supervisors was generally not performed in full as specified from MOE, especially regarded as clarification of system regulations and student evaluation method.
2. The supervisors of study subjects, guidance and activities were less concerned to discuss:
   a. system regulations.
   b. authorities of school principals.
   c. student evaluation method.
3. The performance of role for different education supervision categories as rank ordered are as follows:
   (i) school administration.
   (ii) student guidance.
   (iii) study subjects.
   (iv) student activities.

Recommendations are :

1. It is necessary to establish a co-ordinating unit in education administration. Its duty is to take care of circulars and regulations issued by MOE of educational administration so that performance is (or can be) integrated between supervisors and schools.

2. It is necessary to create a job named supervisor of educational administration. His role includes:
(a) define school problems.
(b) address education supervisors in education administration to describe the current problem.

3. It is necessary to establish a co-ordinating body in MOE in charge of all its promotional regulations and instructions in response to suggestions for education administration.

4. Establish a system to ensure the follow-up of whatever issued by MOE regarding promotional regulations for schools.

5. Hold intensive training courses for education supervisors on care of gifted students and students with special needs.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٧، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٨٣٧ -٨٩٣ (١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م)

حقيقة الإيمان عند أهل السنّة والجماعة والرد على المخالفين

هيا بنت إسماعيل بن عبدالعزيز آل الشيخ

أستاذ مساعد، قسم الثقافة الإسلامية، كلية التربية، جامعة الملك سعود،

الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤٢٤/١١/٢٢هـ، وقبل للنشر في ١٤٢٥/٣/٢٨هـ)

ملخص البحث. إن الناس في حقيقة الإيمان قد يماً وحديثاً على ثلاثة مذاهب؛ وسط وطرفي نقيض. الوسط: هم أهل السنّة والجماعة الذين أيقنوا أن الإيمان حقيقة مركبة من ثلاثة أركان وهي اعتقاد القلب وقول اللسان وعمل الجوارح يزيد بالطاعة وينقص بالمعصية. (ولهذا لا يكفرون بكل ذنب ولا يمنعون التكفير منعاً باتاً).

أما طرفي النقيض فيمثله الخوارج والمعتزلة من ناحية والمرجئة من ناحية أخرى، أما الخوارج والمعتزلة: فقد اتفقوا مع أهل السنة والجماعة على أن الإيمان حقيقة مركبة من اعتقاد وقول وعمل ولكنهم خالفوهم بقولهم: أن الإيمان لا يزيد ولا ينقص ولهذا كفر الخوارج عصاة الموحدين في الدنيا وخلدوهم في النار في الآخرة.

أما المعتزلة فقالوا: إنهم في منزلة بين المنزلتين في الدنيا ولكنهم اتفقوا مع الخوارج على تخليدهم في النار في الآخرة. أما الطرف النقيض الآخر فهم المرجئه وهم ثلاثة أصناف الجهميه ـ الكرامية: مرجئة الفقهاء. أما الجهمية: فقد زعموا أن الإيمان مجرد معرفة قلبيه فقط، ولهذا كفرهم السلف كوكيع بن الجراح وأحمد بن حنبل وأبي عبيد.

وأما الإيمان عند الكرامية: فهو الإقرار باللسان فقط دون التصديق بالقلب ومن المعلوم بالضرورة أن من قال بلسانه ما ليس في قلبه فهو كاذب منافق.

أما مرجئة الفقهاء: فمنهم من عرف الإيمان بأنه تصديق القلب وقول اللسان ومنهم من عرفه بأنه التصديق فقط ومع أنهم لم يتفقوا مع من قال بأن الإيمان هو المعرفة إلا أن في قولهم تشجيع للفساق على اجتراح السيئات.

مقدمـــــة

الحمد لله الواحد الأحد الفرد الصمد الذي لم يلد ولم يولد ولم يكن له كفواً أحد. وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له وأن محمداً عبده ورسوله، أرسله بالهدى ودين الحق ليظهره على الدين كله ولو كره المشركون.

أما بعد: فإن خير الحديث كتاب الله وخير الهدي هدي محمد صلى الله عليه وسلم، وشر الأمور محدثاتها وكل بدعة ضلالة ونعوذ بالله من الفتن ما ظهر منها وما بطن. الحمد الله القائل ﴿ ءَامَنَ ٱلرَّسُولُ بِمَآ أُنزِلَ إِلَيْهِ مِن رَّبِّهِۦ وَٱلْمُؤْمِنُونَ ۚ كُلٌّ ءَامَنَ بِٱللَّهِ وَمَلَٰٓئِكَتِهِۦ وَكُتُبِهِۦ وَرُسُلِهِۦ لَا نُفَرِّقُ بَيْنَ أَحَدٍ مِّن رُّسُلِهِۦ ۚ وَقَالُوا۟ سَمِعْنَا وَأَطَعْنَا ۖ غُفْرَانَكَ رَبَّنَا وَإِلَيْكَ ٱلْمَصِيرُ ﴾[1]. والقائل: ﴿ إِنَّ ٱللَّهَ لَا يَغْفِرُ أَن يُشْرَكَ بِهِۦ وَيَغْفِرُ مَا دُونَ ذَٰلِكَ لِمَن يَشَآءُ ۚ ﴾[2] ﴿ وَمَن يُشْرِكْ بِٱللَّهِ فَكَأَنَّمَا خَرَّ مِنَ ٱلسَّمَآءِ

---

١ سورة البقرة /٢٨٥.

٢ سورة النساء/ ٤٨.

فَتَخْطَفُهُ ٱلطَّيْرُ أَوْ تَهْوِى بِهِ ٱلرِّيحُ فِى مَكَانٍ سَحِيقٍ﴾[٣] والقائل: ﴿وَمَا كَانَ لِمُؤْمِنٍ أَن يَقْتُلَ مُؤْمِنًا إِلَّا خَطَـًٔا ۚ وَمَن قَتَلَ مُؤْمِنًا﴾[٤].

وبعد فإن الناس في معنى الإيمان قديماً وحديثاً ثلاثة مذاهب وسط وطرفا نقيض، الوسط هم أهل السنة والجماعة الذين قالوا: الإيمان حقيقة مركبة من ثلاثة أركان وهي: اعتقاد القلب وقول اللسان وعمل الجوارح يزيد بالطاعة وينقص بالمعصية؛ ولهذا أحسنوا الظن بأهل القبلة الموحدين فلم يكفروا بكل ذنب ولا يمنعون التكفير متعاً تاماً، بل نجدهم يخطئون من ارتكب ذنباً ولا يكفرون إلا من تعاطى أسباب الكفر.

ويمثل طرفي النقيض الخوارج والمعتزلة من ناحية؛ والمرجئة من ناحية أخرى، أما الخوارج والمعتزلة: فقد كان سبب ضلالهم في حقيقة الإيمان هو أخذهم بنصوص الوعيد وتركهم نصوص الوعد، ولهذا جعلوا الإيمان كل لا يتجزأ إذا زال بعضه زال جميعه فنتج عن هذا المذهب تكفير مرتكب الكبيرة عند الخوارج. أما المعتزلة: فقالوا : إنه في منزله بين المنزلتين في الدنيا ولكنهم اتفقوا مع الخوارج في تخليده في النار.

أما المرجئة: فقد كان سبب ضلالهم في حقيقة الإيمان هو أخذهم بنصوص الوعد وتركهم نصوص الوعيد، ولهذا جعلوا الإيمان شيئاً واحداً لا يتفاضل وأهله فيه سواء وهو التصديق بالقلب مجرداً عن أعمال القلب والجوارح وقد نتج عن مذهبهم الضال حصر الكفر بكفر الجحود والتكذيب المسمى: كفر الاستحلال، ولذا فهذا البحث يتكلم عن حقيقة الإيمان عند أهل السنة والجماعة والرد على المخالفين.

---

٣ سورة الحج : ٣١.

٤ سورة النساء: ٩٤.

تمهيد

المبحث الأول: تعريف الإسلام والإيمان والإحسان لغة وشرعاً

الإسلام لغة

الإسلام والسلم والاستسلام يعني الانقياد[٥] وإظهار الخضوع والقبول لما أتى به النبي صلى الله عليه وسلم، وبه يحقن الدم ومنه قوله تعالى: ﴿ وَلَا تَقُولُوا۟ لِمَنْ أَلْقَىٰٓ إِلَيْكُمُ ٱلسَّلَـٰمَ لَسْتَ مُؤْمِنًا ﴾[٦] وقوله صلى الله عليه وسلم لما قال له سعد ابن وقاص رضي الله عنه مالك عن فلان فوالله أني لأراه مؤمناً، فقال صلى الله عليه وسلم أو مسلم[٧] قال ابن حجر العسقلاني في شرحه لهذا الحديث (إن المسلم يطلق على من أظهر الإسلام وإن لم يعلم باطنه، فلا يكون مؤمناً لأنه ممن لم تصدق عليه الحقيقة الشرعية وأما اللغوية فحاصله... بل المعنى أن إطلاق المسلم على من لم يختبر حاله الخبرة الباطنية أولى من إطلاق المؤمن لأن الإسلام معلوم بحكم الظاهر)[٨].

الإسلام شرعاً

هو الاستسلام لله بالتوحيد والانقياد له بالطاعة والخلوص من الشرك ومعاداة أهله[٩] لقوله تعالى: ﴿ وَمَن يَبْتَغِ غَيْرَ ٱلْإِسْلَـٰمِ دِينًا فَلَن يُقْبَلَ مِنْهُ وَهُوَ فِى ٱلْـَٔاخِرَةِ مِنَ

---

٥ انظر *لسان العرب لابن منظور*، ١٢، ٢٩٥، ٢٩٤.

٦ سورة النساء: ٩٤.

٧ رواه البخاري في كتاب الإيمان، باب إذا لم يكن الإسلام على الحقيقة؛ ومسلم في كتاب الإيمان، باب تألف قلب من يخاف على إيمانه لضعفه.

٨ *فتح الباري بشرح صحيح البخاري*، جـ ١، تصحيح الشيخ عبدالعزيز بن باز ومحب الدين الخطيب، السلفية ١٣٨٠هـ، ص ٦٦، ٦٧.

٩ أنظر *أعلام السنة* المنشورة للشيخ/ حافظ الحكمي، تحقيق: حازم القاضي، وزارة الشئون الإسلامية والأوقاف، ط ٢، ص ١٤٢.

ٱلْخَـٰسِرِينَ ﴾[١٠] وقوله تعالى: ﴿ قُلْ إِنَّ صَلَاتِى وَنُسُكِى وَمَحْيَاىَ وَمَمَاتِى لِلَّهِ رَبِّ ٱلْعَـٰلَمِينَ ﴿١٦٢﴾ لَا شَرِيكَ لَهُۥ ۖ وَبِذَٰلِكَ أُمِرْتُ وَأَنَا۠ أَوَّلُ ٱلْمُسْلِمِينَ ﴿١٦٣﴾ ﴾[١١].

الإيمان لغة

مصدر أمن من يؤمن إيماناً فهو مؤمن، واتفق أهل اللغة من اللغوين وغيرهم أن الإيمان معناه التصديق وهو ضد التكذيب يقال: أمن به قوم وكذب به قوم،[١٢] ومنه قوله تعالى إخباراً عن أخوة يوسف لما أتوا أباهم مخبرينه أن يوسف قد أكله الذئب ﴿ وَمَآ أَنتَ بِمُؤْمِنٍ لَّنَا وَلَوْ كُنَّا صَـٰدِقِينَ ﴿١٧﴾ ﴾[١٣] أي بمصدق لنا.

الإيمان شرعاً

الإيمان اسم يقع على التصديق الجازم بالقلب والإقرار باللسان، والعمل بالجوارح يزيد بالطاعة وينقص بالمعصية[١٤]، لقوله تعالى: ﴿ إِنَّمَا ٱلْمُؤْمِنُونَ ٱلَّذِينَ إِذَا ذُكِرَ ٱللَّهُ وَجِلَتْ قُلُوبُهُمْ وَإِذَا تُلِيَتْ عَلَيْهِمْ ءَايَـٰتُهُۥ زَادَتْهُمْ إِيمَـٰنًا وَعَلَىٰ رَبِّهِمْ يَتَوَكَّلُونَ ﴿٢﴾ ٱلَّذِينَ يُقِيمُونَ ٱلصَّلَوٰةَ وَمِمَّا رَزَقْنَـٰهُمْ يُنفِقُونَ ﴿٣﴾ أُو۟لَـٰٓئِكَ هُمُ ٱلْمُؤْمِنُونَ حَقًّا ۚ ﴿٤﴾ ﴾[١٥] ولقوله صلى الله عليه وسلم لوفد عبد القيس: (آمركم بالإيمان بالله وحده، أتدرون ما

---

١٠ سورة آل عمران: ٨٥.

١١ سورة الأنعام: ١٦٢-١٦٣.

١٢ انظر: *لسان العرب* لابن منظور، ص١٣، ٢١، ٣٢، بيروت: دار صاد، د.ت. وانظر: *المفردات للراغب الأصفهاني*، ص ٢٦: تحقيق سيد كيلاني، بيروت: دار المعرفة.

١٣ سورة يوسف: ١٧.

١٤ انظر على سبيل المثال لا الحصر: *لمعة الاعتقاد* للإمام موفق الدين المقدسي، ص ٣٣، تحقيق: عبدالقادر الأرناؤوط، مكتبة دار البيان، ط٢، ١٣٩١هـ.

١٥ سورة الأنفال: ٢-٤.

الإيمان بالله؟ قالوا الله ورسوله أعلم، قال شهادة أن لا إله إلا الله وأن محمداً رسول الله وإقامة الصلاة وإيتاء الزكاة وصوم رمضان، وأن تؤدي خمس ما غنتم)[١٦] وقد علق شارح الطحاوية على هذا الحديث بقوله: (ومعلوم أنه لم يرد أن هذه الأعمال تكون إيماناً بدون إيمان القلب، لما قد أخبر في مواضع أنه لابد من إيمان القلب، فعلم أن هذه مع إيمان القلب، وأي دليل على أن الأعمال داخلة في مسمى الإيمان فوق هذا الدليل؟ فإنه فسر الإيمان بالأعمال ولم يذكر التصديق للعلم بأن هذه الأعمال لا تفيد مع الجحود)[١٧].

الإحسان لغة

حسن الطاعة والإخلاص.[١٨]

الإحسان شرعاً

مراقبة الله تعالى في السر والعلن مراقبة من يحبه ويخشاه ويرجو ثوابه ويخاف عقابه، بالمحافظة على الفرائض والنوافل واجتناب المحرومات والمكروهات[١٩]، امتثالاً لقوله صلى الله عليه وسلم (أن تعبد الله كأنك تراه فإن لم تكن تراه فإنه يراك)[٢٠].

قال شيخ الإسلام ابن تيميه رحمه الله: (إن الإحسان يتناول الإخلاص وغيره، والإحسان يجمع كمال الإخلاص لله، ويجمع الإتيان بالفعل الحسن الذي يحبه الله)[٢١] قال

---

١٦ سيأتي تخريجه ص ٩.

١٧ شرح *العقيدة الطحاوية* لابن أبي العز الحنفي، جـ٢، تحقيق: د. عبدالرحمن عيدره، المعارف، الرياض، ط٢، ١٤٠٧هـ ص٧٠.

١٨ انظر: *لسان العرب*، ج١٣، ص١١٧.

١٩ انظر: أصول الدين في ضوء الكتاب والسنة إعداد نخبة من العلماء، ص ٢٦١.

٢٠ سيأتي تخريجه، ٤، مجموع *الفتاوي* ٦٢٢/٧.

٢١ مجموع *الفتاوى* ٦٢٢/٧.

تعالى: ﴿ بَلَىٰ مَنْ أَسْلَمَ وَجْهَهُۥ لِلَّهِ وَهُوَ مُحْسِنٌ فَلَهُۥٓ أَجْرُهُۥ عِندَ رَبِّهِۦ وَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ ۝ ﴾[22].

هذه معاني الإسلام والإيمان والإحسان لغة وشرعاً ومنها ننتقل إلى العلاقة بينها وهذا ما سنوضحه في المبحث التالي.

المبحث الثاني : العلاقة بين الإسلام والإيمان والإحسان

ورد في القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة ذكر الإسلام والإيمان مجتمعه أحياناً ومنفرد كل منهما عن الآخر أحياناً أخرى ومن أمثله ذلك:

أولاً: بعضاً من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية التي ورد ذكر الإسلام والإيمان مجتمعاً فيها

١ - قوله تعالى: ﴿ إِنَّ ٱلْمُسْلِمِينَ وَٱلْمُسْلِمَٰتِ وَٱلْمُؤْمِنِينَ وَٱلْمُؤْمِنَٰتِ ﴾[23].

٢ - قوله تعالى: ﴿ فَأَخْرَجْنَا مَن كَانَ فِيهَا مِنَ ٱلْمُؤْمِنِينَ ۝ فَمَا وَجَدْنَا فِيهَا غَيْرَ بَيْتٍ مِّنَ ٱلْمُسْلِمِينَ ۝ ﴾[24].

٣ - قوله تعالى: ﴿ قَالَتِ ٱلْأَعْرَابُ ءَامَنَّا قُل لَّمْ تُؤْمِنُوا۟ وَلَٰكِن قُولُوٓا۟ أَسْلَمْنَا ﴾[25].

---

٢٢ سورة البقرة : ١١٢.

٢٣ سورة الأحزاب : ٣٥.

٢٤ سورة الذاريات : ٣٥-٣٦.

٢٥ سورة الحجرات : ١٤.

٤ - قوله صلى الله عليه وسلم في دعائه (اللهم لك أسلمت وبك آمنت)[٢٦].

ثانياً: بعضاً من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية التي ورد فيها ذكر كل من الإسلام والإيمان منفرداً عن الآخر

١ - بعضاً من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية التي ورد فيها ذكر الإسلام منفرداً عن الإيمان.

قوله تعالى: ﴿ إِنَّ ٱلدِّينَ عِندَ ٱللَّهِ ٱلْإِسْلَـٰمُ ﴾[٢٧].

قوله تعالى: ﴿ وَمَن يَبْتَغِ غَيْرَ ٱلْإِسْلَـٰمِ دِينًا فَلَن يُقْبَلَ مِنْهُ ﴾[٢٨].

قوله تعالى: ﴿ وَلَهُۥٓ أَسْلَمَ مَن فِى ٱلسَّمَـٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ طَوْعًا وَكَرْهًا ﴾[٢٩].

قوله صلى الله عليه وسلم: (المسلم من سلم المسلمون من لسانه ويده)[٣٠].

قوله صلى الله عليه وسلم: (بني الإسلام على خمس.....)[٣١].

---

٢٦ رواه البخاري في كتاب التهجد، باب التهجد بالليل، مسلم، كتاب الذكر والدعاء، باب التعوذ من شر ما عمل.

٢٧ سورة آل عمران: ١٩.

٢٨ سورة آل عمران: ٨٥.

٢٩ سورة آل عمران: ٨٣.

٣٠ رواه البخاري، كتاب الإيمان، باب المسلم من سلم المسلمون من لسانه ويده، مسلم كتاب الإيمان، باب تفاضل الإسلام.

٣١ رواه البخاري، كتاب الإيمان، باب الإيمان وقوله النبي صلى الله عليه وسلم بني الإسلام على خمس، مسلم، كتاب الإيمان، باب أركان الإسلام ودعائمة.

٢ - بعضاً من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية التي ورد فيها ذكر الإيمان وحده.

قوله تعالى: ﴿ وَإِذَا جَآءُوكُمْ قَالُوٓاْ ءَامَنَّا وَقَد دَّخَلُواْ بِٱلْكُفْرِ وَهُمْ قَدْ خَرَجُواْ بِهِۦ ۚ وَٱللَّهُ أَعْلَمُ بِمَا كَانُواْ يَكْتُمُونَ ﴾[٣٢].

قوله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ كُتِبَ عَلَيْكُمُ ٱلصِّيَامُ ﴾[٣٣].

قوله تعالى: ﴿ عَرْضُهَا كَعَرْضِ ٱلسَّمَآءِ وَٱلْأَرْضِ أُعِدَّتْ لِلَّذِينَ ءَامَنُواْ بِٱللَّهِ وَرُسُلِهِۦ ۚ ﴾[٣٤].

ومن السنة حديث وفد عبد القيس: (آمركم بالإيمان بالله وحده، أتدرون ما الإيمان)٣٥. هذه بعضاً من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية التي ورد فيها ذكر الإيمان والإسلام مجتمعاً أو منفرداً كل منهما عن الآخر وبناء على هذا حصل خلاف بين العلماء حول مسألة علاقة كل منهما بالآخر، فمنهم من قال: إن الإيمان أعم من الإسلام ومنهم من قال: إن الإيمان والإسلام مترادفان.

أولاً: جمهور العلماء قالوا: الإيمان أعم من الإسلام، مستدلين بالآيات والأحاديث التي فرقت بين الإسلام والإيمان إذا اجتمعا

يقول الإمام أبو القاسم الأصبهاني: (الإيمان والإسلام اسمان لمعينين فالإسلام عبارة عن الشهادتين مع التصديق بالقلب، والإيمان عبارة عن جميع الطاعات خلافاً لمن

---

٣٢ سورة المائدة : ٦١.

٣٣ سورة البقرة : ١٨٣.

٣٤ سورة الحديد : ٢١.

٣٥ رواه البخاري، كتاب الإيمان، باب أداء الخمس في الإيمان، مسلم، كتاب الإيمان، باب الأمر بالإيمان بالله ورسوله.

قال: الإسلام والإيمان سواء، إذا حصلت معه الطمأنينة، والدليل على الفرق بينهما قوله تعالى: ﴿ إِنَّ ٱلْمُسْلِمِينَ وَٱلْمُسْلِمَٰتِ وَٱلْمُؤْمِنِينَ وَٱلْمُؤْمِنَٰتِ ﴾[٣٦] عطف الإيمان على الإسلام والشيء لا يعطف على نفسه؛ فعلم أن الإيمان معنى زائد على الإسلام.[٣٧]

ويقول شيخ الإسلام ابن تيمية: (وحقيقة الفرق بينهما أن الإسلام دين، والدين مصدر دان يدين ديناً إذا خضع وذل، ودين الإسلام الذي ارتضاه الله وبعث به رسله، هو الخضوع لله وحده بعبادته وحده دون سواه. أما الإيمان فأصله تصديق وإقرار ومعرفة فهو من باب قول القلب المتضمن عمل القلب والأصل فيه التصديق، والعمل تابع له، فلهذا فسر النبي صلى الله عليه وسلم الإيمان بإيمان القلب وبخضوعه وهو الإيمان بالله وملائكته وكتبه ورسله، وفسر الإسلام باستسلام مخصوص هو المباني الخمسة، وهكذا في سائر كلامه صلى الله عليه وسلم يفسر الإيمان بذلك النوع، ويفسر الإسلام بهذا وذلك النوع أعلى)[٣٨].

ويقول ابن كثير عند تفسيره لآية الحجرات: ﴿ قَالَتِ ٱلْأَعْرَابُ ءَامَنَّا قُل لَّمْ تُؤْمِنُوا۟ وَلَٰكِن قُولُوٓا۟ أَسْلَمْنَا وَلَمَّا يَدْخُلِ ٱلْإِيمَٰنُ فِى قُلُوبِكُمْ ﴾[٣٩] (وقد استفيد من هذه الآية الكريمة أن الإيمان أخص من الإسلام كما هو مذهب أهل السنة ويدل عليه

---

٣٦ سورة الأحزاب: ٣٥.

٣٧ الحجة في بيان الحجة ١/٤٠٦ -٤٠٧ تحقيق: محمد ربيع المدخلي، دار الراية، الرياض، ط١، ١٤١١هـ.

٣٨ الإيمان: ص ٢٢٥-٢٢٦.

٣٩ سورة الحجرات: ١٤.

حديث جبريل عليه الصلاة والسلام حين سأل عن الإسلام ثم عن الإيمان ثم عن الإحسان فترقى من الأعم إلى الأخص)[٤٠].

ثانياً: فريق آخر من علماء المسلمين قالوا: إن الإيمان والإسلام مترادفان أي شيء واحد منهم

أصحاب الإمام الشافعي والإمام أبي حنيفة والإمام مالك وبه قال الأشاعرة والماتريدية.[٤١]

يقول الإمام ابن عبدالبر: (إن الذي عليه جماعة أقل الفقه والنظر: أن الإيمان والإسلام سواء، بدليل ما ذكرنا من كتاب الله عز وجل قوله: ﴿ فَأَخْرَجْنَا مَن كَانَ فِيهَا مِنَ ٱلْمُؤْمِنِينَ ﴿٣٥﴾ فَمَا وَجَدْنَا فِيهَا غَيْرَ بَيْتٍ مِّنَ ٱلْمُسْلِمِينَ ﴾[٤٢] وعلى القول بأن الإيمان هو الإسلام جمهور أصحابنا وغيرهم من الشافعين والمالكين، وهو قول داود٤٣ وأصحابه وأكثر أهل السنة والنظر المتبعين للسلف والأثر)[٤٤].

---

٤٠ *تفسير القرآن العظيم* ٢٢٠/٤.

٤١ أنظر: *الفقه الأكبر* لأبي حنيفة، ص ٨٠ شرح ملا علي القاري، مطبعة التقدم، مصر، ١٣٢٣هـ، *الفصل من الملل والأهواء والنحل*، لابن حزم ١٠٩/٣، مكتبة دار السلام العالمية، القاهرة، بدون، *معالم أصول الدين* للرازي، ص ١٢٩، الأزهرية، القاهرة، *أصول الدين*، النردوي، ص ١٥٤، تحقيق د/ هاكنز بيترلنس، دار إحياء الكتب العربية، ١٣٨٣هـ.

٤٢ سورة الذاريات: ٣٥-٣٦.

٤٣ داود علي خلف أبو سليمان البغدادي المعروف بالأصبهاني، رئيس أهل الظاهر قال عنه الذهبي بعد أن ذكر بعض المسائل التي خالف فيها السلف: وفي الجملة فداود بن علي بصير بالفقه، عالم بالقرآن، حافظ للأثر، رأس في معرفة الخلاف من أوعية العلم، له ذكاء خارق، وله دين متين. مات ٢٧٠هـ أنظر: *سير أعلام النبلاء* ٩٧/١٣ -١٠٨.

٤٤ *التمهيد لما في موطأ مالك من المعاني والأسانيد*، للحافظ عمر بن يوسف بن عبدالبر، تحقيق: مجموعة من المحققين، نشر وزارة الأوقاف المغربية.

إن أصحاب الرأي الثاني: وهم القائلون باتحاد الإيمان والإسلام يلزمهم أن يقعوا في أحد أمرين (فإما أن يقولوا اللفظ مترادف فيكون هذا تكريراً محضاً، ثم مدلول هذا اللفظ عين مدلول الآخر، وإما يقولوا: بل أحد اللفظين يدل على صفة غير الصفة الأخرى كما في أسماء الله وأسماء كتابه، لكن لا يقتضي الأمر بهما جميعاً، ولكن يقتضي أن يذكر تارة بهذا الوصف وتارة بهذا الوصف)[٤٥]. ولهذا وغيره. فمن المعلوم بالضرورة أن الرأي الأول وهو القول: إن الإيمان أعم من الإسلام هو القول الصحيح وذلك للأسباب التالية:

١ – يجب علينا (رد ما تنازعوا فيه إلى الله ورسوله والرد إلى الله ورسوله في مسألة الإسلام والإيمان يوجب أن كلاً من الاسمين وإن كان مسماه واجباً لا يستحق أحد الجنة إلا بأن يكون مؤمناً مسلما، فالحق في ذلك ما بينه النبي في حديث جبريل، فجعل الدين وأهله ثلاث طبقات: أولها الإسلام، وأوسطها الإيمان وأعلاها الإحسان، ومن وصل إلى العليا فقد وصل إلى التي تليها، فالمحسن مؤمن، والمؤمن مسلم، وأما المسلم فلا يجب أن يكون مؤمناً وهكذا جاء القرآن فجعل الأمة على هذه الأصناف الثلاثة)[٤٦] قال تعالى:

﴿ ثُمَّ أَوْرَثْنَا ٱلْكِتَٰبَ ٱلَّذِينَ ٱصْطَفَيْنَا مِنْ عِبَادِنَا ۖ فَمِنْهُمْ ظَالِمٌ لِّنَفْسِهِۦ وَمِنْهُم مُّقْتَصِدٌ وَمِنْهُمْ سَابِقٌۢ بِٱلْخَيْرَٰتِ بِإِذْنِ ٱللَّهِ ۚ ﴾[٤٧] (فالمسلم الذي لم يقم بواجب الإيمان هو الظالم لنفسه، والمقتصد هو المؤمن المطلق الذي أدى الواجب وترك المحرم والسابق بالخيرات هو المحسن الذي عبد الله كأنه يراه)[٤٨].

---

٤٥ *مجموع فتاوى شيخ الإسلام ابن تيميه* ٤١١/٧.

٤٦ *مجموع فتاوى شيخ الإسلام ابن تيميه* ٣٥٧/٧ – ٣٥٨.

٤٧ سورة فاطر: ٣٢.

٤٨ مجموع فتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية، ٣٥٨/٧.

قال شارح الطحاوية: (فتبين أن ديننا يجمع الثلاثة، لكن هو درجات ثلاث: مسلم ثم مؤمن ثم محسن... فأما الإحسان فهو أعم من جهة نفسه وأخص من جهة أهله من الإيمان والإيمان أعم من جهة نفسه وأخص من جهة أهله من الإسلام فالإحسان يدخل فيه الإيمان والإيمان يدخل فيه الإسلام والمحسنون أخص من المؤمنين والمؤمنون أخص من المسلمين)[٤٩].

ولهذا (فإن أكمل الناس توحيداً الأنبياء صلوات الله عليهم، والمرسلون منهم أكمل في ذلك، وأولو العزم من الرسل أكملهم توحيداً، وهم: نوح، وإبراهيم، وموسى، وعيسى، ومحمد عليه الصلاة والسلام أجمعين، وأكملهم الخليلان محمد وإبراهيم صلوات الله عليهما وسلامه، فإنهما قاما من التوحيد بما لم يقم به غيرهما علماً، ومعرفة، وحالاً ودعوة للخلق وجهاداً)[٥٠].

العلاقة بين الإسلام والإيمان والإحسان عند الاجتماع والافتراق:

هذه العلاقة يقررها ابن رجب في هذه المسألة حيث قال: (إن من الأسماء ما يكون شاملاً لمسميات متعددة عند إفراده وإطلاقه، فإذا قرن ذلك الاسم بغيره، صار دالاً على بعض تلك المسميات، والاسم المقرون به دال عليها باقيها... فهكذا اسم الإسلام والإيمان إذا أفرد أحدهما دخل فيه الآخر، ودل بانفراده على ما يدل عليه الآخر بانفراده، فإذا قورن بينهما دل أحدهما على ما يدل عليه بانفراده، ودل الآخر على الباقي)[٥١].

---

٤٩ شرح *العقيدة الطحاوية* ٢/٧٠، ٧١.

٥٠ شرح *العقيدة الطحاوية* ١/١٠١.

٥١ جامع *العلوم والحكم* ص ٣٩.

فلفظ الإسلام لغة: الانقياد والإذعان.

أما في الشرع فلإطلاقه حالتان: [٥٢]

الحالة الأولى: أن يطلق على الأفراد، غير مقترن بذكر الإيمان، فهو حينئذ يشمل الدين كله.

قال تعالى: ﴿ إِنَّ ٱلدِّينَ عِندَ ٱللَّهِ ٱلْإِسْلَٰمُ ﴾[٥٣].

وقال: ﴿ وَرَضِيتُ لَكُمُ ٱلْإِسْلَٰمَ دِينًا ﴾[٥٤].

وقال عليه الصلاة والسلام: (بدأ الإسلام غريباً وسيعود كما بدأ غريباً، فطوبى للغرباء)٥٥.

الحالة الثانية: أن يطلق مقترناً بالاعتقاد، فهو حينئذ يراد به الأعمال والأقوال الظاهرة، كقوله تعالى: ﴿ قَالَتِ ٱلْأَعْرَابُ ءَامَنَّا قُل لَّمْ تُؤْمِنُوا۟ وَلَٰكِن قُولُوٓا۟ أَسْلَمْنَا

---

٥٢ قال الراغب الأصفهاني: (الإسلام في الشرع على ضربين: أحدهما: دون الإيمان، وهو الاعتراف باللسان، وبه يحقن الدم، حصل معه الاعتقاد أو لم يحصل، وإياه قصد تعالى بقوله: (قالت الأعراب آمنا قل لم تؤمنوا ولكن قولوا أسلمنا). والثاني: فوق الإيمان، وهو أن يكون مع الاعتراف اعتقاد بالقلب، ووفاء بالفعل، واستسلام لله في جميع ما قضي وقدر) المفردات ص ٤٢٣.

٥٣ آل عمران: ١٩.

٥٤ المائدة: ٣.

٥٥ رواه مسلم، كتاب الإيمان، باب أن الإسلام بدأ غريباً... الخ، والترمذي – كتاب الإيمان – باب (١٣)، وأحمد في مسنده (٤/ ٧٣).

وَلَمَّا يَدْخُلِ ٱلْإِيمَٰنُ فِى قُلُوبِكُمْ ﴾[٥٦]، وقوله صلى الله عليه وسلم لما قال له سعد بن أبي وقاص رضي الله عنه: مالك عن فلان فوالله إني لأراه مؤمنا، فقال صلى الله عليه وسلم: (أو مسلم)[٥٧].

أما المرتبة الثانية من مراتب الدين فهي: الإيمان. والإيمان لغة: التصديق، قال تعالى: ﴿وَمَآ أَنتَ بِمُؤْمِنٍ لَّنَا﴾[٥٨]. أما في الشرع فلإطلاقه حالتان:

الحالة الأولى: أن يطلق على الأفراد غير مقرن بذكر الإسلام، ويراد به الدين كله، كقوله تعالى: ﴿ قَدْ أَفْلَحَ ٱلْمُؤْمِنُونَ ۝ ٱلَّذِينَ هُمْ فِى صَلَاتِهِمْ خَٰشِعُونَ ۝ ...﴾ [٥٩]، وكقوله تعالى: ﴿ وَلَٰكِنَّ ٱلْبِرَّ مَنْ ءَامَنَ بِٱللَّهِ وَٱلْيَوْمِ ٱلْءَاخِرِ وَٱلْمَلَٰٓئِكَةِ... ﴾ [٦٠]، وقول النبي صلى الله عليه وسلم لوفد عبدالقيس: (آمركم بالإيمان بالله وحده، قال: أتدرون ما الإيمان بالله وحده...)[٦١] الحديث.

---

٥٦ الحجرات: ١٤.

٥٧ رواه البخاري – كتاب الإيمان – باب إذا لم يكن الإسلام على الحقيقة، ومسلم – كتاب الإيمان - باب تألف قلب من يخاف على إيمانه لضعفه.

٥٨ يوسف: ١٧.

٥٩ سورة المؤمنون: الآيات الأولى.

٦٠ سورة البقرة: ١٧٧.

٦١ رواه البخاري – كتاب الإيمان – باب أداء الخمس في الإيمان، ومسلم – كتاب الإيمان - باب الأمر بالإيمان بالله ورسوله... الخ.

الحالة الثانية: أن يطلق مقروناً بالإسلام، وحينئذ يفسر بالاعتقادات الباطنة، كقوله تعالى: ﴿ وَٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَعَمِلُواْ ٱلصَّٰلِحَٰتِ... ﴾ [٦٢]. ولهذا قال الحافظ ابن حجر رحمه الله والذي يظهر من مجموع الأدلة أن لكل منهما حقيقة شرعية كما أن لكل منهما حقيقة لغوية لكن كل منهما مستلزم للآخر بمعنى التكميل)[٦٣].

الفصل الأول: حقيقة الإيمان

المبحث الأول: حقيقة الإيمان عند أهل السنّة والجماعة

إن حقيقة الإيمان عند أهل السنة والجماعة هي التصديق بالقلب، والقول باللسان، والعمل بالجوارح، يزيد بالطاعة وينقص بالمعصية. لقوله تعالى: ﴿ قَدْ أَفْلَحَ ٱلْمُؤْمِنُونَ ۝ ٱلَّذِينَ هُمْ فِى صَلَاتِهِمْ خَٰشِعُونَ ۝ وَٱلَّذِينَ هُمْ عَنِ ٱللَّغْوِ مُعْرِضُونَ ۝ وَٱلَّذِينَ هُمْ لِلزَّكَوٰةِ فَٰعِلُونَ ۝ وَٱلَّذِينَ هُمْ لِفُرُوجِهِمْ حَٰفِظُونَ ۝ إِلَّا عَلَىٰٓ أَزْوَٰجِهِمْ أَوْ مَا مَلَكَتْ أَيْمَٰنُهُمْ فَإِنَّهُمْ غَيْرُ مَلُومِينَ ۝ فَمَنِ ٱبْتَغَىٰ وَرَآءَ ذَٰلِكَ فَأُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلْعَادُونَ ۝ وَٱلَّذِينَ هُمْ لِأَمَٰنَٰتِهِمْ وَعَهْدِهِمْ رَٰعُونَ ۝ وَٱلَّذِينَ هُمْ عَلَىٰ صَلَوَٰتِهِمْ يُحَافِظُونَ ۝ أُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلْوَٰرِثُونَ ۝ ٱلَّذِينَ يَرِثُونَ ٱلْفِرْدَوْسَ هُمْ فِيهَا خَٰلِدُونَ ۝ ﴾[٦٤] ولقوله صلى الله عليه وسلم لوفد عبدالقبس: هل

---

٦٢ سورة النساء :٥٧ .

٦٣ فتح الباري بشرح صحيح البخاري للحافظ أحمد بن علي بن حجر العسقلاني ١٤١/١، تصحيح: محب الدين الخطيب، ترقيم: محمد فؤاد عبدالباقي، مصر: دار الريان للتراث، ١٤٠٧.

٦٤ سورة المؤمنون: ١-١١.

تدرون ما الإيمان بالله وحده قالوا: الله ورسوله أعلم: قال شهادة أن لا إله إلا الله وأن محمداً رسول الله وإقام الصلاة وإيتاء الزكاة وصوم رمضان وأن تعطوا من الغنائم الخمس)[٦٥] وهذا التعريف هو الذي كان عليه الصحابة والتابعين لهم بإحسان إلى يوم الدين لموافقته الكتاب والسنة ولهذا دارت تعريفات السلف للإيمان على ثلاثة أركان وهي:

١. الاعتقاد بالقلب.

٢. القول باللسان.

٣. العمل بالجوارح.

وهذه الأركان الثلاثة هي موضع إجماع بين علماء سلف هذه الأمة، قال الشافعي رحمه الله: (وكان الإجماع من الصحابة والتابعين من بعدهم ومن أدركنا يقولون: (الإيمان قول وعمل ونية، لا يجزئ واحد من الثلاث إلا بالآخر)[٦٦].

وقال البغوي رحمه الله: (اتفقت الصحابة والتابعون، فمن بعدهم من علماء السنة على أن الأعمال من الإيمان) ثم قال أيضاً (وقالوا الإيمان قول وعمل وعقيدة)[٦٧].

وقال محمد بن الحسين الآجري رحمه الله: (أعلموا رحمنا الله وإياكم أن الذي عليه علماء المسلمين: أن الإيمان واجب على جميع الخلق، وهو تصديق بالقلب وقول باللسان وعمل بالجوارح)[٦٨].

---

٦٥ سبق تخريجه، ص ٩.

٦٦ انظر: شرح *أصول اعتقاد أهل السنة والجماعة* – اللالكائي ٥/٨٨٦-٨٨٧ تحقيق: د. أحمد سعد حمدان، دار طيبة، ط١، بدون.

٦٧ شرح *السنة* – للإمام الحسين بن مسعود البغوي ١/٣٨-٣٩، تحقيق – شعيب الأرناءوط ومحمد زهير الشاويش – المكتب الإسلامي، ط٢، ١٤٠٣هـ.

٦٨ *الشريعة* – للأجري، ص ١١٩ – تحقيق – محمد حامد فقي – أنصار السنة النبوية، لاهور، بدون.

هذه بعضاً من تعريفات علماء السلف للإيمان، وقد كان تعبيرهم بألفاظ مختلفة، ولكن كلها تدل على أن الإيمان مركب من اعتقاد وقول وعمل ولهذا فاختلاف ألفاظهم اختلاف تنوع لا اختلاف تضاد وقد بين ذلك شيخ الإسلام ابن تيميه رحمه الله فقال: (ومن هذا الباب أقوال السلف وأئمة السنة في تفسير الإيمان، فتارة يقولون: هو قول وعمل، وتارة يقولون: قول وعمل ونية واتباع السنة، وتارة يقولون: قول باللسان واعتقاد بالقلب وعمل بالجوارح، وكل هذا صحيح، فإذا قالوا: قول وعمل فإنه يدخل في القول قول القلب واللسان جميعاً، وهذا هو المفهوم من لفظ القول والكلام ونحو ذلك إذا أطلق)[٦٩].

كما اتفق سلف هذه الأمة على أن الإيمان حقيقة مركبة من اعتقاد وقول وعمل اتفقوا كذلك على أنه يزيد وينقص وفي هذا قال شيخ الإسلام ابن تيميه رحمه الله (والمأثور عن الصحابة وأئمة التابعين وجمهور السلف وهو مذهب أهل الحديث وهو المنسوب إلى أهل السنة أن الإيمان قول وعمل، يزيد وينقص، يزيد بالطاعة، وينقص بالمعصية)[٧٠] وقد دل على ذلك نصوص الكتاب والسنة، فقال تعالى: ﴿ إِنَّمَا ٱلْمُؤْمِنُونَ ٱلَّذِينَ إِذَا ذُكِرَ ٱللَّهُ وَجِلَتْ قُلُوبُهُمْ وَإِذَا تُلِيَتْ عَلَيْهِمْ ءَايَٰتُهُۥ زَادَتْهُمْ إِيمَٰنًا ﴾[٧١]. وقال تعالى: ﴿ هُوَ ٱلَّذِىٓ أَنزَلَ ٱلسَّكِينَةَ فِى قُلُوبِ ٱلْمُؤْمِنِينَ لِيَزْدَادُوٓا۟ إِيمَٰنًا مَّعَ إِيمَٰنِهِمْ ﴾[٧٢].

---

٦٩ الإيمان د.ت. ضمن *مجموع الفتاوى* ١٧٠/٧ جمع وترتيب: عبدالرحمن بن محمد بن قاسم وابنه محمد، بدون.

٧٠ الإيمان ضمن *مجموع الفتاوى* ٥٠٥/٧.

٧١ سورة الأنفال: ٢.

٧٢ سورة الفتح: ٤.

وقال صلى الله عليه وسلم: (من رأى منكم منكراً فليغيره بيده، فإن لم يستطع فبلسانه؛ فإن لم يستطع فبقلبه وذلك أضعف الإيمان)[٧٣].

وقال النووي: (إن الطاعة تسمى إيماناً وديناً، وإذا ثبت هذا علمنا أن من كثرت عبادته زاد إيمانه ودينه، ومن نقصت عبادته نقص دينه)[٧٤].

هذه عقيدة أهل السنة والجماعة من الصحابة والتابعين لهم بإحسان إلى يوم الدين في حقيقة الإيمان صافية نقية على المحجة البيضاء ليلها كنهارها كما جاء به خير البشرية محمد صلى الله عليه وسلم لا يحيد عنها إلا هالك.

المبحث الثاني: حقيقة الإيمان عند (الخوارج والمعتزلة) والرد عليهم

حقيقته عند الوعيدية

(الخوارج والمعتزلة) وهؤلاء اتفقوا مع أهل السنة والجماعة على أن الإيمان حقيقة مركبة من اعتقاد وقول وعمل، ولكنهم خالفوهم بقولهم: إن الإيمان لا يتجزأ ولا يتبعض أي لا يزيد ولا ينقص، فمتى ذهب بعضه بارتكاب شيء من المعاصي ذهب كله ومن ثم قالت الخوارج بكفر من ارتكب معصية، وقالت المعتزلة: لا نسميه مؤمناً ولا كافراً، بل هو في منزلة بينهما، ولكنهم اتفقوا على تخليده في النار[٧٥]، ولهذا قال شيخ الإسلام ابن تيميه رحمه الله: (فكان من أول البدع والتطرف الذي وقع في هذه الأمة

---

٧٣ رواه مسلم في كتاب الإيمان – باب بيان كون النهي عن المنكر من الإيمان – الترمذي كتاب الفتن - باب (١١)، النسائي – كتاب الإيمان – باب تفاضل أهل الإيمان – الإمام أحمد في مسنده ٢٠/٣.

٧٤ *شرح صحيح مسلم* ٦٨/٢ – ط ١ دار الفكر، لبنان، د.ت.

٧٥ أنظر: *الملل والنحل* – الشهرستاني ١١٤/١ – تحقيق/ محمد سيد كيلاني – المعرفة، بيروت، د.ت. كذلك الفصل لابن حزم ١٨٨/٣، ط٢ دار المعرفة، ١٣٩٥هـ.

"بدعة الخوارج" المكفرة بالذنب، فإنهم تكلموا في الفاسق الملي، فزعمت الخوارج والمعتزلة أن الذنوب الكبيرة ومنهم من قال: والصغيرة لا تجامع الإيمان أبداً، بل تنافيه وتفسده كما يفسد الأكل والشرب الصيام، قالوا: لأن الإيمان هو فعل المأمور وترك المحظور فمتى بطل بعضه بطل كله كسائر المركبات ثم قالت الخوارج: فيكون العاصي كافراً لأنه ليس إلا مؤمن وكافر، ... وقالت المعتزلة بالمنزلة بين المنزلتين قد يخرج من الإيمان ولا يدخل في الكفر)[٧٦] وقال في موضع آخر (المعتزلة والخوارج يقولون بتحليد العصاه)[٧٧].

بعضاً من حجج الخوارج والمعتزلة على تكفير عصاة الموحدين:

استدلت هاتين الفرقتين على تكفير عصاة الموحدين وخلودهم في النار إما بنصوص نزلت في الكفار أو الأخذ بآيات الوعيد وترك آيات الوعد ومن أمثلة ذلك:

١ - قوله تعالى: ﴿ **بَلَىٰ مَن كَسَبَ سَيِّئَةً وَأَحَٰطَتۡ بِهِۦ خَطِيٓـَٔتُهُۥ فَأُوْلَٰٓئِكَ أَصۡحَٰبُ ٱلنَّارِۖ هُمۡ فِيهَا خَٰلِدُونَ** ﴾[٧٨]. قالوا: إنه لا أمل للعاصي الذي يموت على معصيته في رحمة الله.٧٩

٢ - قوله تعالى: ﴿ **وَمَن يَعۡصِ ٱللَّهَ وَرَسُولَهُۥ فَإِنَّ لَهُۥ نَارَ جَهَنَّمَ خَٰلِدِينَ فِيهَآ أَبَدًا ﴿٢٣﴾** ﴾[٨٠]. قالوا: أخبر الله تعالى أن العصاة يعذبون بالنار ويخلدون فيها، والعاصي

٧٦ *مجموع الفتاوى*، ٤٧٠/١٢ -٤٧١.

٧٧ المرجع السابق ١٥٩/٧.

٧٨ سورة البقرة: ٨١.

٧٩ انظر: *الإباضية في موكب التاريخ* – علي يحيى معمر ١٣٢/١ مكتبة وهبة، القاهرة، وانظر: *شرح الأصول الخمسة* – القاضي عبدالجبار، ص ٦٧٨.

٨٠ سورة الجن: ٢٣.

اسم يتناول الفاسق والكافر جميعاً، فيجب حمله عليهما؛ لأنه تعالى لو أراد أحدهما دون الآخر لبينه.[٨١]

قوله تعالى: ﴿ فَمَن ثَقُلَتْ مَوَٰزِينُهُۥ فَأُو۟لَـٰٓئِكَ هُمُ ٱلْمُفْلِحُونَ ﴿١٠٢﴾ وَمَنْ خَفَّتْ مَوَٰزِينُهُۥ فَأُو۟لَـٰٓئِكَ ٱلَّذِينَ خَسِرُوٓا۟ أَنفُسَهُمْ فِى جَهَنَّمَ خَـٰلِدُونَ ﴿١٠٣﴾ ﴾[٨٢]، قالوا إن صاحب الكبيرة خفت موازينه، لأنه مكذب لآيات الله ومن كان مكذباً فهو كافر.[٨٣]

هذه بعضاً من الآيات القرآنية التي احتجت بها هاتين الفرقتين على اعتقادهم أن عصاة الموحدين خالدين في نار جهنم أبد الأبدين. ولهذا كان من المعلوم بالضرورة أن يتصادم هذا الاعتقاد مع النصوص الصريحة. المثبتة للشفاعة كقوله تعالى: ﴿ مَن ذَا ٱلَّذِى يَشْفَعُ عِندَهُۥٓ إِلَّا بِإِذْنِهِۦ ﴾[٨٤] وقوله تعالى: ﴿ يَوْمَئِذٍ لَّا تَنفَعُ ٱلشَّفَـٰعَةُ إِلَّا مَنْ أَذِنَ لَهُ ٱلرَّحْمَـٰنُ وَرَضِىَ لَهُۥ قَوْلًا ﴿١٠٩﴾ ﴾[٨٥]، وكذلك الأحاديث التي تثبت الشفاعة لأهل الكبائر من المؤمنين كقوله صلى الله عليه وسلم: (شفاعتي لأهل الكبائر من أمتي)[٨٦]. فما موقفهم من هذه النصوص؟ يقول القاضي عبدالجبار في تأويل ما سبق: (قد دلت الدلالة على أن العقوبة تستحق على طريق الدوام، فكيف يخرج الفاسق من النار بشفاعة النبي

---

٨١ انظر: شرح *الأصول الخمسة* — القاضي عبدالجبار، ص ٦٥٧، كذلك انظر: الحق الدافع، أحمد الخليلي، ص ٢٢٢.

٨٢ سورة المؤمنون: ١٠٢-١٠٣.

٨٣ انظر: شرح *الأصول الخمسة*، القاضي عبدالجبار، ص ٧٢٥.

٨٤ سورة البقرة: ٢٥٥.

٨٥ سورة طه: ١٠٩.

٨٦ رواه الترمذي رقم ٢٤٣٥ في كتاب صفة القيامة، باب ما جاء في الشفاعة أبو داود فس السنة — باب الشفاعة، ابن ماجه: في الزهد — باب ذك الشفاعة، وهو حديث صحيح.

صلى الله عليه وسلم والحال ما تقدم، فالنصوص السابقة معارضة بالآيات النافية للشفاعة – حسب اعتقادهم – كقوله تعالى: ﴿ وَٱتَّقُواْ يَوْمًا لَّا تَجْزِى نَفْسٌ عَن نَّفْسٍ شَيْـًٔا وَلَا يُقْبَلُ مِنْهَا عَدْلٌ وَلَا تَنفَعُهَا شَفَٰعَةٌ وَلَا هُمْ يُنصَرُونَ ﴾[٨٧].

وقوله تعالى: ﴿مَا لِلظَّٰلِمِينَ مِنْ حَمِيمٍ وَلَا شَفِيعٍ يُطَاعُ ﴾[٨٨] فالله تعالى نفى أن يكون للظالمين شفيع البتة...[٨٩]

إضافة إلى ذلك أدعى المعتزلة أن الأحاديث المثبتة للشفاعة غير صحيحة، ولو صحت فإنها أخبار آحاد، فهي ظنية لا توجب القطع، وهذه المسألة طريقها العلم؛ لذا لا يصح بها الاحتجاج عندهم، ثم لجأوا إلى أخبار رويت عن النبي صلى الله عليه وسلم فادعوا أنها معارضة لهذه الأخبار التي تثبت شفاعة النبي صلى الله عليه وسلم لأهل الكبائر من أمته، كقوله صلى الله عليه وسلم: (لا يدخل الجنة مدمن خمر ولا نمام ولا عاق)[٩٠].

وقوله صلى الله عليه وسلم: (من قتل نفسه بحديده فحديدته في يده يجأ بها بطنه في نار جهنم خالداً فيها)[٩١] إلى غير ذلك.[٩٢]

---

٨٧ سورة البقرة: ١٢٣.

٨٨ سورة غافر: ١٨.

٨٩ *شرح الأصول الخمسة*: القاضي عبدالجبار، ص ٦٨٩ – وأنظر: الحق الدامع – أحمد الخليلي، ص ٢٢٤.

٩٠ أخرجه النسائي بلفظ "ثلاثة لا يدخلون الجنة، العاق لوالديه ومدمن الخمر والمنان بما أعطى" ٥/٨٠ في الزكاة باب المنان بما أعطى. أحمد في *المسند* الحاكم في *المستدرك* وهو حديث حسن.

٩١ أخرجه البخاري في صحيحه – كتاب الجنائز – باب ما جاء في قاتل النفس – مسلم في كتاب الإيمان – باب غلظ تحريم قتل الإنسان نفسه – الدارمي في كتاب الديات – باب التشديد على من قتل نفسه.

٩٢ انظر: *شرح الأصول الخمسة*، ص ٦٧٣، ٦٩١. وانظر: *الحق الدامع*، ص ٢٢٥.

ثم قالوا: وليس ذلك بأولى مما أوردناه، فيجب إطراحها جميعاً أو حمل أحدهما على الآخر، فنحمله على ما يقتضيه كتاب الله وسنة رسوله، ونقول المراد به شفاعتي لأهل الكبائر من أمتي إذا تابوا؛ لأن ما استحق التائب من الثواب قد أنحبط بارتكابه الكبيرة.[٩٣]

وهكذا أبطلوا شفاعة النبي صلى الله عليه وسلم لأهل الكبائر من أمته، اعتقاداً منهم أنه إذا وعد عبيده فلا يجوز عليه أن يخلف وعده ووعيده، فمن أطاعه دخل الجنة، ومن عصاه دخل النار، فالإيمان عندهم كما تقدم كل لا يتجزأ ولا يتبعض أي لا يزيد بالطاعة وينقص بالمعصية وإنما إذا ذهب بعضه ذهب كله؛ ولهذا وغيره خالفوا أهل السنة والجماعة الذين اتفقوا على أن مرتكب الكبيرة لا يكفر كفراً يخرج عن الملة بالكلية كما قالت الخوارج كما أنهم اتفقوا على أنه لا يخرج من الإيمان والإسلام ولا يدخل في الكفر، ولا يستحق الخلود في النار مع الكافرين كما قالت المعتزلة[٩٤]، لعلمهم أن المعاصي كلها من شعب الكفر، كما أن الطاعات كلها من شعب الإيمان[٩٥]، ولهذا قال شيخ الإسلام ابن تيميه رحمه الله: (ليس كل من قام به شعبة من شعب الكفر يصير كافراً الكفر المطلق حتى تقوم به حقيقة الكفر، كما أنه ليس من قام به شعبة من شعب الإيمان يصير بها مؤمناً حتى يقوم به أصل الإيمان وحقيقته)[٩٦].

---

٩٣ انظر: شرح *الأصول الخمسة*، القاضي عبدالجبار ص ٦٩١. وانظر: *الحق الدامغ*، ص ٢٢٥.

٩٤ انظر: *شرح العقيدة الطحاوية* ٤٢٢/٢.

٩٥ انظر: *الصلاة وحكم تاركها* - ابن قيم الجوزية، ص ٥٣، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٢هـ.

٩٦ *اقتضاء الصراط المستقيم مخالفة أصحاب الجحيم*، ٢٠٨/١ – تحقيق: د. ناصر العقل، ١٤٠٤هـ.

كما أنه رحمه الله بين أصل الإيمان في موضع آخر فقال: (أصل الإيمان هو الإقرار بما جاءت به الرسل عن الله تصديقاً وانقياداً له؛ فهذا أصل الإيمان الذي لم يأت به فليس بمؤمن... فعلم أن الإيمان يقبل التبعيض والتجزئة، وأن قليله يخرج الله به من النار من دخلها...)[٩٧] ولهذا وغيره فإن رد أهل السنة والجماعة على الخوارج والمعتزلة كالتالي:

أولاً: رد أهل السنة والجماعة على الخوارج الذين كفروا عصاة الموحدين

إن نصوص الكتاب والسنة تدل دلالة واضحة على عدم زوال الإيمان بالكلية عن مرتكب الكبيرة، والحكم عليه بالكفر فمن الآيات المصرحة بإيمان العصاة مرتكبي الكبائر قوله تعالى: ﴿ **يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ كُتِبَ عَلَيْكُمُ ٱلْقِصَاصُ فِى ٱلْقَتْلَى ٱلْحُرُّ بِٱلْحُرِّ وَٱلْعَبْدُ بِٱلْعَبْدِ وَٱلْأُنثَىٰ بِٱلْأُنثَىٰ ۚ فَمَنْ عُفِىَ لَهُۥ مِنْ أَخِيهِ شَىْءٌ فَٱتِّبَاعٌۢ بِٱلْمَعْرُوفِ وَأَدَآءٌ إِلَيْهِ بِإِحْسَـٰنٍ** ...﴾[٩٨]، فخاطب الجميع باسم الإيمان مع أن فيهم من قد وجب عليه القصاص، لارتكابه كبيرة القتل: ﴿ **يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟** ﴾ وأثبت الأخوة بين القاتل وبين ولي دم المقتول، فقال: ﴿ **فَمَنْ عُفِىَ لَهُۥ مِنْ أَخِيهِ** ﴾ ولا شك أن المراد بالأخوة أخوة إيمان المذكورة في قوله تعالى: ﴿ **إنما المؤمنين إخوة**﴾ فدل ذلك على بقاء الإيمان مع كبيرة القتل.

كما أن نصوص الكتاب والسنة والإجماع تدل على أن الزاني، والسارق والقاذف لا يقتل، بل يقام عليه الحد، فدل ذلك على أن مرتكب الكبيرة ليس بمرتد إذ لو كان

---

٩٧ *مجموع الفتاوى*، ١٢/٤٧٤ – ٤٧٥.

٩٨ *سورة البقرة*: ١٧٨.

كذلك لوجب قتله[٩٩]. وقد ثبت في الصحيح عن النبي صلى الله عليه وسلم أنه قال: (من كانت عنده لأخيه اليوم مظلمة من عرض أو شيء فليستحله منه اليوم قبل أن لا يكون درهم ولا دينار، إن كان له عمل صالح أخذ منه بقدر مظلمته، وإن لم يكن له حسنات أخذ من سيئات صاحبه فطرحت عليه ثم ألقي في النار)[١٠٠] فثبت أن الظالم له حسنات يستوفي المظلوم منها حقه[١٠١].

إذن: فأهل السنة متفقون كلهم على أن مرتكب الكبيرة لا يكفر كفراً ينقل عن الملة بالكلية كما قالت الخوارج، إذ لو كان الأمر كذلك، لكان مرتداً يقتل على كل حال، ولما قبل عفو ولي القصاص، ولا أقيمت الحدود في الزنا والسرقة وشرب الخمر؛ فهذا القول معلوم بطلانه وفساده بالضرورة من دين الإسلام،[١٠٢] وبهذا يعلم فساد مذهب الخوارج في مرتكب الكبيرة الذي كان نتيجة تقسيمهم الناس إلى قسمين: مؤمن وكافر مخالفين بذلك قول الله تعالى: ﴿ ثُمَّ أَوْرَثْنَا ٱلْكِتَـٰبَ ٱلَّذِينَ ٱصْطَفَيْنَا مِنْ عِبَادِنَا ۖ فَمِنْهُمْ ظَالِمٌ لِّنَفْسِهِۦ وَمِنْهُم مُّقْتَصِدٌ وَمِنْهُمْ سَابِقٌۢ بِٱلْخَيْرَٰتِ بِإِذْنِ ٱللَّهِ ۚ ذَٰلِكَ هُوَ ٱلْفَضْلُ ٱلْكَبِيرُ ﴾[١٠٣] فقد بين تعالى في هذه الآية الكريمة، أن الذين أورثوا الكتاب واصطفاهم من عباده ثلاثة أصناف وهم:

---

٩٩ انظر: *الفصل*، لابن حزم ٣/٢٨٠ – *شرح الطحاوية في العقيدة السلفية* ٢/٣٨.

١٠٠ رواه البخاري في كتاب المظالم ٥/٧٣ باب من كانت له مظلمة عند الرجل فحللها وفي الرفاق – باب القصاص يوم القيامة.

١٠١ انظر: شرح *الطحاوية* ٢/٣٨.

١٠٢ انظر: شرح *الطحاوية* ٢/٣٧.

١٠٣ سورة فاطر: ٣٢.

١ - ظالم لنفسه: وهو من ارتكب بعض المعاصي سواء منها الصغائر أو الكبائر أو المفرط في بعض الواجبات.

٢ - المقتصد: وهو المؤدي للواجبات التارك للمحرمات، وقد يترك بعض المستحبات ويفعل بعض المكروهات.

٣ - سابق بالخيرات بإذن الله: وهو الفاعل للواجبات والمستحبات التارك للمحرمات والمكروهات وبعض المباحات.[١٠٤]

هكذا، نجد أن أسلاف الخوارج كانوا أعراباً، قرأوا القرآن دون التفقه في السنة الثابتة عن رسول الله صلى الله عليه وسلم، ولم يكن فيهم أحد من الفقهاء لا من أصحاب ابن مسعود، ولا أصحاب علي ولا أصحاب عائشة... ولهذا نجدهم يكفر بعضهم بعضاً عند أقل نزلة تنزل بهم من دقائق الفتيا وصغارهم، فظهر ضعف القوم، وقوة جهلهم.[١٠٥]

ولهذا: لما أدرك علي بن أبي طالب رضي الله عنه خطأ منهج الخوارج في فهم القرآن الكريم، وعدم اهتمامهم بالسنة التي تبين نصوصه. عدل عن مناقشتهم والاحتجاج عليهم بنصوص الكتاب والسنة إلى عمل رسول الله صلى الله عليه وسلم؛ لأن عمله صلى الله عليه وسلم هو النموذج الحي لكتاب الله — فبين لهم أن الخطأ في العمل لا يقتضي الكفر، فقد رجم صلى الله عليه وسلم الزاني المحصن ثم صلى عليه وورثه أهله، وقتل القاتل، وورث ميراثه أهله، وقطع يد السارق، وجلد الزاني غير المحصن، ثم قسم لهما من الفيء، ونكحا المسلمات، وهكذا نرى أنه صلى الله عليه وسلم أقام الحدود على من ارتكب ذنباً فيه حد بموجب الشريعة، ولم يمنعهم سهمهم من

---

١٠٤ انظر: *فتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية* ١٣/ ٣٣٧ — *تفسير ابن كثير* ٣/٥٥٥ — ٥٥٦.

١٠٥ انظر: *الفصل* لابن حزم ٤/ ٢٣٧.

الإسلام، ولم يخرج أسماءهم من بين أهليهم، ولذا لم يقدروا عن الإجابة بل لجأوا إلى الظواهر التي ألفتها عقولهم السخيفة[١٠٦].

ثانياً: رد أهل السنة والجماعة على قول الخوارج والمعتزلة: إن عصاة الموحدين في النار خالدين

اتفق أهل السنة والجماعة على أن المؤمن لا يخرج عن الإيمان بارتكاب شيء من الكبائر إذا لم يعتقد إباحتها، وإذا عمل شيئاً عفا عنه وإن شاء عاقبه بقدر ذنوبه ثم أدخله الجنة برحمته وشفاعة الشافعين من أهل طاعته[١٠٧] مستدلين على ذلك بقوله تعالى: ﴿إِنَّ ٱللَّهَ لَا يَغْفِرُ أَن يُشْرَكَ بِهِۦ وَيَغْفِرُ مَا دُونَ ذَٰلِكَ لِمَن يَشَآءُ﴾[١٠٨].

وبقوله صلى الله عليه وسلم في حديث عبادة بن الصامت رضي الله عنه (بايعوني على أن لا تشركوا بالله شيئاً، ولا تسرقوا ولا تزنوا ولا تقتلوا أولادكم، ولا تأتوا ببهتان تفترونه بين أيديكم وأرجلكم، ولا تعصوا في معروف؛ فمن وفى منكم فأجره على الله، ومن أصاب من ذلك شيئاً فعوقب في الدنيا فهو كفارة له، ومن أصاب من ذلك شيئاً ثم ستره الله فهو إلى الله إن شاء عفا عنه وإن شاء عاقبه)[١٠٩] ولقوله صلى الله عليه وسلم: (يدخل أهل الجنة الجنة، وأهل النار النار، ثم يقول الله تعالى: أخرجوا من كان في قلبه

---

١٠٦ انظر: *أهم الفرق الإسلامية* – محمد الطاهر التيفرص ٦١ – الشركة التونسية للتوزيع.

١٠٧ انظر: شرح *السنة* – الإمام البغوي ١٠٣/١ تحقيق: شعيب الأرناءوط، زهير الشاويش، نشر المكتب الإسلامي.

١٠٨ سورة النساء: ٤٨.

١٠٩ رواه البخاري – كتاب الإيمان – باب علامة الإيمان حب الأنصار.

مثقال حبة من خردل من إيمان فيخرجون منها قد أسودوا فيلقون في نهر الحيا – أو الحياة... فينبتون كما تنبت الحبة في جانب السيل)[١١٠].

إذن ما استدلت به المعتزلة وقبلهم الخوارج فهو عليهم وليس لهم، ففي قوله تعالى ﴿ فَمَا تَنفَعُهُمْ شَفَٰعَةُ ٱلشَّٰفِعِينَ ﴾[١١١] دلالة واضحة على أنه لابد من شفاعة وأن الشفاعة لعصاة الموحدين، وليست للكافرين لقوله تعالى: ﴿ رُّبَمَا يَوَدُّ ٱلَّذِينَ كَفَرُواْ لَوْ كَانُواْ مُسْلِمِينَ ﴾[١١٢] حتى يشفع فيهم الشافعون من ملائكة وأنبياء وسائر المؤمنين[١١٣].

ولقوله صلى الله عليه وسلم: (لكل نبي دعوة مستجابة، فتعجل كل نبي دعوته، وإني خبأت دعوتي شفاعة لأمتي إلى يوم القيامة هي نائلة إن شاء الله لمن مات من أمتي لا يشرك بالله شيئاً)[١١٤].

إذن فالمعتزلة والخوارج بقولهم: إن من دخل النار من عصاة الموحدين فليس بخارج منها، أخطأوا في التأويل خطأً فاحشاً، لأنهم عمدوا إلى آيات نزلت في الكفار وجعلوها في عصاة الموحدين، وبهذا خالفوا الكتاب والسنة وعارضوا بمتشابه القرآن وبما

---

١١٠ رواه البخاري – كتاب الإيمان باب تفاضل أهل الإيمان في الأعمال. كذلك مسلم في كتاب الإيمان – باب إثبات الشفاعة.

١١١ سورة المدثر: ٤٨.

١١٢ سورة الحجر: ٢.

١١٣ انظر: *الشريعة* للآجري، ص ٣٤٤، ٣٤٥.

١١٤ رواه البخاري في عدة مواضع من صحيحة، انظر: كتاب الدعوات: باب لكل نبي دعوة، وفي التوحيد: باب المشيئة والإرادة "وما تشاءون إلا أن يشاء الله"، مسلم في الإيمان، باب اختباء النبي صلى الله عليه وسلم دعوة الشفاعة لأمته.

أراهم العقل، وكذبوا بالشفاعة واتبعوا طريق من زاغ عن الحق ولعب به الشيطان، فخرجوا بقولهم عن جملة ما عليه أهل الإيمان.[١١٥]

المبحث الثالث: حقيقة الإيمان عند المرجئة والرد عليهم

المرجئة: هم الذين يرجئون أي يؤخرون العمل عن الإيمان، وهم ثلاثة أصناف: (الجهمية – الكرامية – مرجئة الفقهاء ومن تبعهم...).

أولاً: حقيقة الإيمان عند الجهمية والرد عليهم

الجهمية: هم أتباع الجهم بن صفوان الذي زعم أن الإيمان مجرد معرفة قلبية فقط، وأنه لا يضر مع الإيمان معصية كما لا ينفع مع الكفر طاعة[١١٦]، ولهذا فالكفر عندهم شيء واحد هو الجهل كما أن الإيمان عندهم شيء واحد، وهو العلم أو تكذيب القلب وتصديقه، ولم يكف الجهمية أن جعلوا كل كافر جاهلاً بالحق بل قالوا هو لا يعرف أن الله موجود[١١٧].

وهؤلاء غلطوا في أصلين عظيمين:

أحدهما: ظنهم أن الإيمان مجرد تصديق وعلم فقط ليس معه عمل وحال وحركة وإرادة ومحبة وخشية قلب.

---

١١٥ انظر: *الشريعة* للآجري، ص ٣٤٠، ٣٤١.

١١٦ أنظر *مقالات الإسلاميين* ١/٢١٣، ٢١٤ تحقيق: محمد محيي الدين، ط ٢ – النهضة، ١٣٩٢، مصر. كذلك *الملل والنحل* – الشهرستاني ١/٨٨، ١٣٩.

١١٧ انظر: *فتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية* ٧/١٨٩، ١٩٣.

الثاني: ظنهم أن كل من حكم الشارع بكفره وتخليده في النار فإن ذاك لأنه لم يكن في قلبه شيء من العلم والتصديق، وهذا أمر خالفوا به الحس والعقل وما أجمع عليه طوائف بني آدم السليمي الفطرة[١١٨].

ولهذا كفر السلف كوكيع بن الجراح وأحمد بن حنبل وأبي عبيد من يقول بهذا القول للأسباب التالية:

١ - إن إبليس كافر بنص القرآن لا لكونه كذب خبراً، وإنما لاستبداده بالرأي في مقابلة النص، واختياره الهوى في معارضة الأمر، واستكباره بالمادة التي خلق منها وهي النار على مادة آدم عليه السلام وهي الطين[١١٩].

٢ - كذلك كفر فرعون وقومه الذي كان من أكبر خلق الله عناداً وبغياً كان لفساد إرادته وقصده لا لعدم علمه؛ لقوله تعالى: على لسان نبيه موسى لفرعون: ﴿ **لقد علمت ما أنزل هؤلاء إلا رب السموات والأرض بصائر...** ﴾ [١٢٠] فدلت الآية على أن فرعون كان عالماً بأن ما جاء به موسى من تسع آيات بينات أنها من عند الله تعالى ولهذا قال تعالى: ﴿ **وَجَحَدُواْ بِهَا وَٱسْتَيْقَنَتْهَآ أَنفُسُهُمْ ظُلْمًا وَعُلُوًّا** ﴾ [١٢١].

٣ - كذلك اليهود الذين قال الله تعالى فيهم: ﴿ **ٱلَّذِينَ ءَاتَيْنَٰهُمُ ٱلْكِتَٰبَ يَعْرِفُونَهُۥ كَمَا يَعْرِفُونَ أَبْنَآءَهُمْ ۖ وَإِنَّ فَرِيقًا مِّنْهُمْ لَيَكْتُمُونَ ٱلْحَقَّ وَهُمْ يَعْلَمُونَ** ﴾ [١٢٢].

---

١١٨ انظر: فتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية، ٧/١٩٠ ، ١٩١.

١١٩ انظر: *الملل والنحل* – للشهرستاني ١/١٦، فتاوى: ٧/١٨٩، شرح العقيدة الطحاوية لابن أبي العز الحنفي ٢: ٥٢.

١٢٠ سورة الإسراء: ١٧.

١٢١ سورة النمل: ١٤.

١٢٢ سورة البقرة: ١٤٦.

٤ - كذلك المشركون الذين قال الله تعالى فيهم: ﴿ قَدْ نَعْلَمُ إِنَّهُۥ لَيَحْزُنُكَ ٱلَّذِى يَقُولُونَ فَإِنَّهُمْ لَا يُكَذِّبُونَكَ وَلَٰكِنَّ ٱلظَّٰلِمِينَ بِـَٔايَٰتِ ٱللَّهِ يَجْحَدُونَ ﴾[١٢٣].

بل إن عامة من كذب الرسل علموا أن الحق معهم، وأنهم صادقون لكنهم يرون أن في إتباعهم ترك الأهواء المحبوبة إليهم أو حصول أمور مكروهة إليهم فيكذبونهم ويعادونهم فيكون من أكفر الناس كإبليس وفرعون، مع علمهم بأنهم على الباطل والرسل على الحق.[١٢٤]

ولهذا لا يذكر الكفار حجة صحيحة تقدح في صدق الرسل، إنما يعتمدون على مخالفة أهوائهم كقولهم لنوح: ﴿ قَالُوٓاْ أَنُؤْمِنُ لَكَ وَٱتَّبَعَكَ ٱلْأَرْذَلُونَ ﴾[١٢٥] ومعلوم أن إتباع الأرذلين له لا يقدح في صدقه. لكن كرهوا مشاركة أولئك، كما طلب المشركون من النبي صلى الله عليه وسلم إبعاد الضعفاء، كسعد بن أبي وقاص، وابن مسعود ونحوهم فأنزل الله تعالى: ﴿ وَلَا تَطْرُدِ ٱلَّذِينَ يَدْعُونَ رَبَّهُم بِٱلْغَدَوٰةِ وَٱلْعَشِيِّ يُرِيدُونَ وَجْهَهُۥ مَا عَلَيْكَ مِنْ حِسَابِهِم مِّن شَىْءٍ وَمَا مِنْ حِسَابِكَ عَلَيْهِم مِّن شَىْءٍ فَتَطْرُدَهُمْ فَتَكُونَ مِنَ ٱلظَّٰلِمِينَ ﴾[١٢٦]. ومثل قول فرعون: ﴿ فَقَالُوا أَنُؤْمِنُ

---

١٢٣ سورة الأنعام: ٣٣؛ وانظر: *فتاوى* ١٨٩/٧، ١٩٠.

١٢٤ انظر: *فتاوى* ١٩١/٧.

١٢٥ سورة الشعراء: ١١١.

١٢٦ سورة الأنعام: ٥٢.

لِبَشَرَيْنِ مِثْلِنَا وَقَوْمُهُمَا لَنَا عَابِدُونَ ﴿٤٧﴾ [١٢٧] ومثل قول عامة المشركين: ﴿إِنَّا وَجَدْنَآ ءَابَآءَنَا عَلَىٰٓ أُمَّةٍ وَإِنَّا عَلَىٰٓ ءَاثَٰرِهِم مُّهْتَدُونَ ﴿٢٢﴾﴾ [١٢٨].

بل أبو طالب وغيره كانوا يحبون النبي صلى الله عليه وسلم ويحبون علو كلمته وليس عندهم حسد له. وكانوا يعلمون صدقه ولكنهم لم يتبعوه، لأن في اتباعهم له مفارقة دين آبائهم وذم قريش لهم، فما احتملت نفوسهم ذلك. هؤلاء جميعاً لم يتركوا الإيمان لعدم العلم بصدق الإيمان به بل لهوى النفس. فكيف يقال: إن كل كافر إنما كفر لعدم علمه بالله.[١٢٩]

ثانياً: حقيقة الإيمان عند الكرامية والرد عليهم

الكرامية: هم أتباع عبدالله محمد بن كرام: ومعنى الإيمان عندهم هو الإقرار باللسان فقط دون التصديق بالقلب، ودون سائر الأعمال فالمنافق عندهم كامل الإيمان في الدنيا، مستحق للعقاب الأيدي في الآخرة لأنه لا يدخل الجنة إلا من آمن ظاهراً وباطناً.[١٣٠] إن مقتضى قول الكرامية في معنى الإيمان باطل لأن حقيقة الإيمان مركبة من ثلاثة أركان وهي قول باللسان واعتقاد بالجنان. وعمل بالجوارح؛ فمن قال بلسانة آمنت وحقق قوله عمله فهو مؤمن صادق لقوله تعالى: ﴿ إِنَّمَا ٱلْمُؤْمِنُونَ ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا

---

١٢٧ سورة المؤمنون: ٤٧.

١٢٨ سورة الزخرف: ٢٢.

١٢٩ انظر: *فتاوى* ٧/١٩١، ١٩٣.

١٣٠ انظر: الملل والنحل للشهرستاني ١/١٠٨ وانظر: *مقالات الإسلاميين الأشعري* ١/٢٢٣ كذلك *مجموع فتاوي شيخ الإسلام ابن تيمية* ٧/١٤١، *شرح العقيدة الطحاوية* لابن أبي العز الحنفي ٢/٥١.

بِٱللَّهِ وَرَسُولِهِۦ ثُمَّ لَمۡ يَرۡتَابُواْ وَجَٰهَدُواْ بِأَمۡوَٰلِهِمۡ وَأَنفُسِهِمۡ فِي سَبِيلِ ٱللَّهِۚ أُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلصَّٰدِقُونَ ﴿١٥﴾ ﴾[١٣١] أي الصادقون في قولهم آمنا بالله.

أما من قال بلسانه ما ليس في قلبه فهو كاذب منافق وهو من الذين قال الله تعالى فيهم: ﴿ وَمِنَ ٱلنَّاسِ مَن يَقُولُ ءَامَنَّا بِٱللَّهِ وَبِٱلۡيَوۡمِ ٱلۡأٓخِرِ وَمَا هُم بِمُؤۡمِنِينَ ﴿٨﴾ يُخَٰدِعُونَ ٱللَّهَ وَٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَمَا يَخۡدَعُونَ إِلَّآ أَنفُسَهُمۡ وَمَا يَشۡعُرُونَ ﴿٩﴾ فِي قُلُوبِهِم مَّرَضٞ فَزَادَهُمُ ٱللَّهُ مَرَضٗاۖ وَلَهُمۡ عَذَابٌ أَلِيمُۢ بِمَا كَانُواْ يَكۡذِبُونَ ﴿١٠﴾ ﴾[١٣٢] والقرآن الكريم فيه كثير من هذا يصف المؤمنين بالصدق والمنافقين بالكذب، لأن الطائفتين قالتا بألسنتهما آمنا؛ فمن حقق قوله بعمله فهو مؤمن صادق، ومن قال بلسانه ما ليس في قلبه فهو كاذب منافق. قال تعالى: ﴿ وَمَآ أَصَٰبَكُمۡ يَوۡمَ ٱلۡتَقَى ٱلۡجَمۡعَانِ فَبِإِذۡنِ ٱللَّهِ وَلِيَعۡلَمَ ٱلۡمُؤۡمِنِينَ ﴿١٦٦﴾ وَلِيَعۡلَمَ ٱلَّذِينَ نَافَقُواْۚ ﴾[١٣٣] وقد ذكر الله المنافقين في ثلاث عشر آية في سورة البقرة فقط وبين عدم الإيمان لهم وأنهم يخادعون الله، وأنهم مرضى القلوب، مفسدون سفهاء... الخ، فإذا كان هذا قول الله تعالى فيهم فكيف يحكم بإيمانهم.[١٣٤]

أما تفرقتهم بين الأحكام الدنيوية والأخروية فهذه لا تجدي شيئاً فكيف نحكم لهم بالإيمان ثم نقول: إنهم مخلدون في النار؟[١٣٥]

---

١٣١ سورة الحجرات: ١٥.

١٣٢ سورة البقرة: ٨ -٩ -١٠.

١٣٣ سورة آل عمران: ١٦٦ -١٦٧.

١٣٤ أنظر فتاوى ٧:١٨٢ كذلك *العقائد بأدلتها النقلية والعقلية* – أحمد بن حجر آل أبو طامي ٤٢١/١ ط١، ١٤١٥، قطر.

١٣٥ المرجع السابق ٤٢١/١.

ثالثاً : مرجئة الفقهاء ومن تبعهم

مرجئة الفقهاء ومن تبعهم من كلابية وأشعرية وما تريدية الذين قالوا : إن الإيمان يشمل ركنين فقط هما تصديق القلب وإقرار اللسان. قال الإمام أبو حنيفة النعمان رحمه الله : (الإيمان هو الإقرار والتصديق)[١٣٦]. وقال شارح الطحاوية : (ذهب كثير من أصحابنا إلى ما ذكره الطحاوي : أنه الإقرار باللسان، والتصديق بالجنان)[١٣٧].

وقال أبو الحسن الأشعري : والفرقة التاسعة من المرجئة (أبو حنيفة وأصحابه، يزعمون أن الإيمان المعرفة بالله والإقرار بالله، والمعرفة بالرسول والإقرار بما جاء من عند الله في الجملة دون التفسير)[١٣٨].

ومن الجدير بالذكر أن أبا الحسن الأشعري له قولان في معنى الإيمان ففي كتابه اللمع عرف الإيمان بأنه التصديق[١٣٩]. وفي مقالات الإسلاميين : عرفه بأنه قول وعمل[١٤٠]. بل إنه في كتاب الإبانة عرفه بأنه (قول وعمل يزيد وينقص)[١٤١] وفي هذا دلالة واضحة على رجوعه إلى مذهب السلف خاصة وأن كتاب الإبانة من الكتب التي ألفها في آخر حياته.

أما أصحاب الأشعري فقد عرفوا الإيمان بأنه التصديق يوضح ذلك قول الباقلاني : (الإيمان هو التصديق بالله تعالى، وهو العلم والتصديق يوجد في القلب)[١٤٢].

---

١٣٦ *الفقه الأكبر*، الإمام أبو حنيفة مع شرحه للقاري ص ٣٠٤ ط دائرة الكتب العلمية، ١٣٩٩هـ.

١٣٧ شرح *العقيدة الطحاوية* ٢/٤٥٩.

١٣٨ *مقالات الإسلاميين* ٢/٢١٩ -٢٢١.

١٣٩ أنظر : *اللمع* ص ١٥٤.

١٤٠ أنظر : *مقالات الإسلاميين* ١/١٥٤.

١٤١ *الإبانة عن أصول الديانة*، ص ٢٧، ط٢، ١٤٠٥، الجامعة الإسلامية.

١٤٢ *التمهيد* - الباقلاني ص ٣٨٩ – تحقيق : عماد الدين أحمد بن حيدر، ط١، ١٤٠٧هـ، مؤسسة الكتب الثقافية.

يقول الجويني في كتابه الإرشاد: (المرضى عندنا أن حقيقة الإيمان التصديق بالله فالمؤمن بالله من صدقه)[١٤٣].

أما في كتابة العقيدة النظامية فيقول: (والمؤمن على التحقيق: من أنطوى عقداً على المعرفة بصدق من أخبر عن صانع العالم، وصفاته وأنبائه، فإن اعترف بلسانه ما عرف بجنانه فهو مؤمن ظاهراً وباطناً، وإن لم يعترف بلسانه معانداً لم ينفعه علم قلبه)[١٤٤].

كذلك الماتريدية اتفقوا مع أصحاب أبي الحسن الأشعري على أن الإيمان هو التصديق بالقلب وزاد بعضهم إلى أنه التصديق بالقلب والإقرار باللسان.[١٤٥]

وهكذا اتضح لنا مما سبق أن هذا الصنف من المرجئة منهم من فسر الإيمان بأنه تصديق القلب وقول اللسان، ومنهم من عرفه بأنه التصديق فقط، ومع أنهم لم يتفقوا مع من قال بأن الإيمان هو المعرفة إلا أن في قولهم تقوية لمذهب من قال بذلك وتشجيع للفساق على اجتراح السيئات والمعاصي.

ولهذا قال شيخ الإسلام ابن تيمية رحمه الله: (والمرجئة الذين قالوا: الإيمان تصديق القلب، وقول اللسان، والأعمال ليست منه كان منهم طائفة من فقهاء الكوفة وعبادها، ولم يكن قولهم مثل قول جهم، فعرفوا أن الإنسان لا يكون مؤمنا إن لم

---

١٤٣ الإرشاد ص ٣٣٣ – تحقيق: أسعد تميم، ط١، ١٤٠٥، مؤسسة الكتب الثقافية، بيروت.

١٤٤ *العقيدة النظامية*، ص ٨٥ تحقيق د: أحمد حجازي السقا، ط ١، ١٣٩٨هـ، مكتبة الكليات الأزهرية.

١٤٥ انظري: التوحيد للماتريدي، ص ٣٧٣ -٣٧٩ حققه وقدم له د/ فتح الله خليف، دار المشرق، بيروت، كذلك *تبصرة الأدلة* لأبي المعين النسفي ١/ ٨٠٠ -٨٠٤ تحقيق: كلود سلامة، ط ١، ١٩٩٠. *شرح العقائد النسفية*. سعد الدين التقتازاني، ص ٥٦ -٥٩ تحقيق: كلود سلامة، ط ١، د.ت.

يتكلم بالإيمان مع قدرته عليه، وعرفوا أن إبليس وفرعون وغيرهما هما كفار مع تصديق قلوبهم، لكنهم إذا لم يدخلوا أعمال القلوب في الإيمان لزمهم قول جهم، وإن أدخلوها في الإيمان لزمهم دخول أعمال الجوارح أيضاً؛ فإنها لازمة لها)[١٤٦].

أدلة المرجئة على خروج الأعمال من مسمى الإيمان

احتج هؤلاء المرجئة بحجج شرعية بسببها اشتبه عليهم الأمر[١٤٧] وهذه الحجج كالتالي:

١ - قوله تعالى مخبراً عن أخوة يوسف صلوات الله عليه: ﴿ وَمَآ أَنتَ بِمُؤْمِنٍ لَّنَا ﴾[١٤٨] أي بمصدق لنا. قالوا: الإيمان في الشريعة هو الإيمان المعروف في اللغة لأن الله عز وجل ما غير لسان ولا قلبه، ولو فعل ذلك لتواترت الأخبار بفعله، وتوفرت دواعي الأمة على نقله... فدل ما قلناه على أن الإيمان هو ما وصفناه دون ما سواه من سائر الطاعات من النوافل والمفروضات)[١٤٩].

٢ - قوله تعالى: ﴿ إِنَّ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَعَمِلُواْ ٱلصَّٰلِحَٰتِ ﴾[١٥٠]. قالوا: تدل هذه الآية وغيرها على أن الله تعالى عطف الأعمال الصالحة على الإيمان، ولا شك في ثبوت المغايرة بين المعطوف والمعطوف عليه[١٥١].

---

١٤٦ الإيمان ضمن *مجموع الفتاوى* ١٩٤/٧ — ١٩٥.

١٤٧ انظر: الإيمان ضمن *مجموع الفتاوى* ١٩٤/٧.

١٤٨ سورة يوسف/١٧.

١٤٩ *التمهيد*: الباقلاني، ص ٣٩٠؛ وانظر: *التوحيد* للماتريدي، ص ٢٨٨، حققه وقدم له د/ فتح الله خليف، دار المشرق، بيروت، د.ت — كذلك *التمهيد*: لأبي المعين النسفي، ص ٢٨٤، تحقيق: حبيب الله حسن أحمد، ط١، ١٤٠٦ -١٩٨٦م، المحمدية، الأزهر.

١٥٠ سورة يونس: ٩.

٣ - قولـه تعـالى: ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ كُتِبَ عَلَيْكُمُ ٱلصِّيَامُ كَمَا كُتِبَ عَلَى ٱلَّذِينَ مِن قَبْلِكُمْ ﴾[١٥٢]. قـالوا: إن الله تعـالى خاطـب باسـم الإيمـان، ثـم أوجب الأعمال على العباد وفي هذا دليل على قصر اسم الإيمان على التصديق[١٥٣]. حسب اعتقادهم.

موقف أهل السنة والجماعة مما استدل به المرجئة على خروج الأعمال من الإيمان

بـين أهـل السـنة والجماعـة أن الألفـاظ الموجـودة في القـرآن والحـديث إذا عـرف تفسيرها، وما أريد بها من جهة النبي صلى الله عليه وسلم، لم نحتج في ذلك إلى الاستدلال بأقوال أهل اللغة وغيرهم... فاسم الصلاة والزكاة والصيام والحج ونحو ذلك قد بين صلى الله عليه وسلم ما يراد بها في كلام الله ورسوله، وكذلك الخمر وغيرها، فلو أراد أحد أن يفسرها، بغير ما بينه النبي صلى الله عليه وسلم لم يقبل منه... واسم الإيمان والإسلام والنفاق والكفر، هي أعظم من هذا كله وقد بينها صلى الله عليه وسلم بياناً لا يحتاج معه إلى الاستدلال على ذلك، بالاشتقاق وشواهد استعمال العرب، ونحو ذلك، فلهذا يجب الرجوع في مسميات هذه الأسماء إلى بيان الله ورسوله، فإنه شاف كاف... وأهل البدع إنما دخل عليهم الداخل، لأنهم أعرضوا عن هذه الطريق، وصاروا يبنون

١٥١ انظر: شرح الموافق في علم الكلام – الجرجاني، ص ٣٨٥ تحقيق: د. أحمد المهدي، مكتبة الأزهر، بدون، وانظر: *التوحيد* للماتريدي، ص ٢٨٩.

١٥٢ سورة البقرة: ١٨٣.

١٥٣ انظر: الموافق للإيجي ص ٣٨٥ كذلك إتحاف المريد بجوهرة التوحيد، عبدالسلام بن إبراهيم اللقاني، ص ٥٥ -٥٦ – تحقيق: محمد محيي الدين، ط ٢، ١٤١١هـ، ١٩٩٠م، دار القلم، حلب، كذلك *التوحيد*: للماتريدي، ص ٣٧٨.

دين الإسلام على مقدمات يظنون صحتها، إما في دلالة الألفاظ، وإما في المعاني المعقولة، ولا يتأملون بيان الله ورسوله، وكل مقدمات تخالف بيان الله ورسوله فإنها تكون ضلالاً"[١٥٤] ولهذا فإن الرد على احتجاج هؤلاء المرجئة ومن وافقهم، ألا هو إجماع أهل اللغة قاطبة على أن الإيمان قبل نزول القرآن هو التصديق، على النحو التالي:

١ - إن أهل اللغة إن قصد بهم المتكلمون باللغة قبل الإسلام فهؤلاء لم نشهدهم، ولا نقل لنا أحد عنهم أن الإيمان عندهم قبل نزول القرآن هو التصديق، وإن قصد بهم نقلتها كأبي عمرو والأصمعي والخليل، فهؤلاء لا ينقلون كل ما كان قبل الإسلام بإسناد، وما نقلوه بإسناد هو ما سمعوه من العرب في زمانهم، أو ما سمعوه في دواوين الشعر وكلام العرب، بل إن بعضهم يذهب إلى أن الإيمان في اللغة: مأخوذ من الأمن الذي هو ضد الخوف والبعض الآخر يذهب إلى أنه بمعنى الإقرار وغيره، فمن أين يعلم هذا الإجماع.[١٥٥]

٢ - لو قدر أنهم نقلوا كلاماً عن العرب يفهم منه أن الإيمان هو التصديق، فليس ذلك بأبلغ من نقل المسلمين كافة لمعاني القرآن عن النبي صلى الله عليه وسلم، فاسم الإيمان قد تكرر ذكره في القرآن والحديث، أكثر من ذكر سائر الألفاظ، وهو أصل الدين، ومعلوم أن الشاهد الذي استشهدوا به على أن الإيمان: هو التصديق من القرآن، ونقل معنى الإيمان متواتر عن النبي صلى الله عليه وسلم أعظم من تواتر لفظ الكلمة.[١٥٦]

٣ - إنه لو قدر أن الإيمان في اللغة التصديق، فمعلوم أنه ليس التصديق بكل شيء، بل بشيء مخصوص، وهو ما أخبر به الرسول صلى الله عليه وسلم، وحينئذ

---

١٥٤ انظر: الإيمان: *لشيخ الإسلام ابن تيمية* ص ٢٧١، ٢٧٣.

١٥٥ انظر : المرجع السابق، ص ١١٧، ١١٨، ٢٧٨.

١٥٦ انظر : المرجع السابق، ١١٨، ٢٧٤.

يكون الإيمان في كلام الشارع، أخص من الإيمان في اللغة، ومعلوم أن الخاص ينضم إليه قيود لا توجد في جميع العام كقول اللسان، وعمل القلب والجوارح، فيكون الإيمان في كلام الشارع مؤلفاً من العام والخاص.[١٥٧]

٤ - لأن لفظ التصديق يستعمل في كل خبر. فيقال: لمن أخبر بالأمور المشهورة مثل الواحد نصف الاثنين، والسماء من فوقنا: صدقت وصدقنا بذلك، فيتعدى بنفسه إلى المصدق، ولا يقال آمنا لك ولا آمنا بهذا إلا في المخبر به من الأمور الغائبة، فلفظ الإيمان لا يستعمل إلا في الخبر عن غائب؛ لأن الإيمان مشتق من الأمن، فاستعماله في خبر يؤتمن عليه المخبر، كالأمر الغائب الذي يؤتمن عليه المخبر، ومن ثم يقال للمخبر آمنا لك، وللمخبر به آمنا به[١٥٨]. ولهذا لم يوجد في القرآن وغيره لفظ (آمن له) إلا في هذا النوع، فاللفظ متضمن مع التصديق معنى الائتمان والأمانة، كما يدل عليه الاستعمال والاشتقاق؛ ولهذا قال أخوة يوسف: ﴿وما أنت بمؤمن لنا﴾[١٥٩]، لأنهم أخبروه عن غائب، ولم يكونوا عنده ممن يؤتمن على ذلك حتى لو صدقوا[١٦٠].

٥ - إن لفظ الإيمان في اللغة لم يقابل بالتكذيب، كلفظ التصديق، فإنه من المعلوم في اللغة أن كل مخبر يقال له: صدقت أو كذبت، ويقال: صدقناه أو كذبناه، ولا يقال له: آمنا له أو أنت مؤمن له، أو مكذب له بل المعروف في مقابلة الإيمان لفظ الكفر، ومن المعلوم أن الكفر ليس هو التكذيب فقط بل مخالفة ومعاداة، وامتناعاً عن طاعة

---

١٥٧ انظر: المرجع السابق ص ١٢١.

١٥٨ *فتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية* ٥٢٩/٧، ٥٣٠.

١٥٩ سورة يوسف: ١٧.

١٦٠ انظر: الإيمان: لابن تيمية ص ٢٧٦، ٢٧٧.

المخبر، فلابد أن يكون الإيمان تصديقاً مع موافقة وموالاة وانقياداً حيث لا يكفي مجرد التصديق[١٦١].

أما ما استدلوا به من الآيات على أن الأعمال ليست من مسمى الإيمان، لأنه ورد في القرآن عطف الأعمال على الإيمان؛ في مواضع كثيرة منها: ﴿ **الذين آمنوا وعملوا الصالحات** ﴾[١٦٢] فمن المعلوم أن عطف الشيء على الشيء يقتضي المغايرة بين المعطوف والمعطوف عليه مع الاشتراك في الحكم الذي ذكر لهما والمغايرة على مراتب أعلاها:

١ - أن يكونا متباينين، وليس أحدهما هو الآخر، ولا جزء منه ولا بينهما تلازم، كقوله تعالى: ﴿ **خَلَقَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضَ وَجَعَلَ ٱلظُّلُمَٰتِ وَٱلنُّورَ** ﴾[١٦٣] وقوله تعالى: ﴿ **وَأَنزَلَ ٱلتَّوْرَىٰةَ وَٱلْإِنجِيلَ** ﴾[١٦٤] وهذا هو الغالب.

٢ - يليه أن يكون بينهما تلازم كقوله تعالى: ﴿ **وَلَا تَلْبِسُوا۟ ٱلْحَقَّ بِٱلْبَٰطِلِ وَتَكْتُمُوا۟ ٱلْحَقَّ وَأَنتُمْ تَعْلَمُونَ** ﴾[١٦٥] ﴿ **أَطِيعُوا۟ ٱللَّهَ وَأَطِيعُوا۟ ٱلرَّسُولَ** ﴾[١٦٦].

٣ - عطف بعض الشيء على الشيء لاختلاف الصفتين كقوله تعالى: ﴿ **غَافِرِ ٱلذَّنۢبِ وَقَابِلِ ٱلتَّوْبِ** ﴾[١٦٧].

---

١٦١ انظر: المرجع السابق، ص ٢٧٧.

١٦٢ سورة البقرة : ٢٣٨.

١٦٣ سورة الأنعام: ١.

١٦٤ سورة آل عمران: ٢.

١٦٥ سورة البقرة : ٤٢.

١٦٦ سورة محمد: ٣٣.

١٦٧ سورة غافر : ٣.

٤ - عطف بعض الشيء عليه كقوله تعالى: ﴿حَٰفِظُواْ عَلَى ٱلصَّلَوَٰتِ وَٱلصَّلَوٰةِ ٱلْوُسْطَىٰ﴾[١٦٨] ﴿مَن كَانَ عَدُوًّا لِّلَّهِ وَمَلَٰٓئِكَتِهِۦ وَرُسُلِهِۦ وَجِبْرِيلَ وَمِيكَىٰلَ﴾[١٦٩] فالصلاة الوسطى داخله في لفظ الصلوات أولاً ثم ذكرت باسمها الخاص تخصيصاً لها، وجبريل وميكال من الملائكة، ثم ذكر باسميهما تخصيصاً لهما، وهذا في كل ما عطف فيه خاص على عام، والجزء على الكل، ومنه قوله تعالى: ﴿الذين أمنوا وعملوا الصالحات﴾ فذكر الإيمان أولاً، لأنه الأصل الذي لابد منه، ثم ذكر العمل الصالح، لأنه من تمام الدين الذي لابد منه، وعطف الأعمال دليل أنه لا يكتفي بإيمان القلب وحده، بل لابد من الأعمال الصالحة، بل متى نقصت الأعمال الظاهرة كان ذلك لنقص الإيمان الذي في القلب، فصار متناولاً للملزوم واللازم، فإذا انتفى اللازم انتفى الملزوم[١٧٠].

أما قولهم: إن الله خاطب المؤمنين بالإيمان، وإن النصوص دلت على ثبوت الإيمان قبل مجيء الأوامر والنواهي فالجواب عنه بأن يقال: (إن قلتم: إنهم خوطبوا قبل أن تجب تلك الأعمال؛ فقبل وجوبها لم تكن من الإيمان، وكانوا مؤمنين الإيمان الواجب عليهم قبل أن يفرض عليهم ما خوطبوا بفرضه، فلما نزل إن لم يقروا بوجوبه لم يكونوا مؤمنين، ولهذا قال تعالى: ﴿وَلِلَّهِ عَلَى ٱلنَّاسِ حِجُّ ٱلْبَيْتِ مَنِ ٱسْتَطَاعَ إِلَيْهِ سَبِيلًا ۚ وَمَن كَفَرَ فَإِنَّ ٱللَّهَ غَنِىٌّ عَنِ ٱلْعَٰلَمِينَ﴾[١٧١]. ولهذا لم يجيء ذكر الحج في أكثر الأحاديث التي فيها ذكر الإسلام والإيمان، كحديث وفد عبدالقيس... وذلك لأن الحج آخر ما فرض من الخمس، فكان قبل فرضه لا يدخل في الإيمان والإسلام، فلما فرض أدخله

---

١٦٨ سورة البقرة: ٢٣٨.

١٦٩ سورة البقرة: ٩٨.

١٧٠ انظر: *فتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية* ٧/١٩٨، ١٩٩؛ *شرح الطحاوية* ٢/٦٧، ٦٨.

١٧١ سورة آل عمران: ٩٧.

النبي صلى الله عليه وسلم في الإيمان إذا أفرد، وأدخله في الإسلام إذا قرن بالإيمان وإذا أفرد)[١٧٢] ولهذا لما ألزم المرجئة من الأشاعرة وغيرهم الذين قالوا: إن الإيمان هو التصديق بالقلب بعدم الفرق بين مذهبهم، وبين مذهب الجهم بن صفوان الذي كان الإيمان عنده هو المعرفة، وأن لازم قولهم كلازم قوله، فقد كان لازم قوله إن فرعون وقومه كانوا مؤمنين، لأنهم عرفوا صدق موسى وهارون عليهما السلام، ولم يؤمنوا بهما؛ ولهذا قال موسى لفرعون: ﴿ لَقَدْ عَلِمْتَ مَآ أَنزَلَ هَٰٓؤُلَآءِ إِلَّا رَبُّ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ بَصَآئِرَ ﴾[١٧٣] وقال تعالى: ﴿ وَجَحَدُواْ بِهَا وَٱسْتَيْقَنَتْهَآ أَنفُسُهُمْ ظُلْمًا وَعُلُوًّا فَٱنظُرْ كَيْفَ كَانَ عَٰقِبَةُ ٱلْمُفْسِدِينَ ﴾[١٧٤] وأهل الكتاب كانوا يعرفون النبي صلى الله عليه وسلم، كما يعرفون أبناءهم، ولم يكونوا مؤمنين به، بل كانوا كافرين به معاندين له، بل أبليس يكون عندهم مؤمناً كامل الإيمان فإنه لم يجهل ربه، بل كان عارف[١٧٥]. فلما أفحموا وتيقنوا أن لازم مذهبهم أن يكون إيمان المنهمك في فسقه كإيمان النبي صلى الله عليه وسلم، أجابوا إجابة في غاية الفساد فقالوا: (النبي صلى الله عليه وسلم يفضل من عداه باستمرار تصديقه)، وعصمة الله إياه من مخامرة الشكوك واختلاج الريب، والتصديق عرض لا يبقى، وهذا متوال للنبي صلى الله عليه وسلم، ثابت لغيره في بعض الأوقات زائل عنه في أوقات وفترات، فيثبت للنبي صلى الله عليه وسلم أعداد التصديق لا يثبت لغيره إلا بعضها، فيكون إيمانه بذلك أكثر)[١٧٦] فالنبي صلى الله عليه وسلم حسب ما زعموا: إنما

---

١٧٢ فتاوى شيخ *الإسلام ابن تيمية* ١٩٨/٧.

١٧٣ سورة الإسراء: ١٠٢.

١٧٤ سورة النحل : ١٤.

١٧٥ أنظر: *فتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية* ١٥١/٧ وما بعدها؛ *شرح الطحاوية* ٥٢/٢.

١٧٦ *الإرشاد*: للجويني ص ٣٩٩ -٤٠٠.

يفضل غيره في الإيمان باستمرار تصديقه وعصمته من الشكوك فقط، وليس ببلوغه الغاية في التصديق واليقين والأعمال التي هي من الإيمان ويحصل فيها التفاوت بين الأمة[١٧٧]، بل إن منهم من فرق بين التصديق واليقين الذي يتعذر الفرق بينهما، فاليقين هو التصديق، والتصديق من الإيمان ولابد من عمل القلب، مثل حب الله ورسوله وخشية الله، وحب ما يحبه الله ورسوله وبغض ما يبغضه الله ورسوله، وإخلاص العمل لله وحده، وتوكل القلب على الله وحده، وغير ذلك من أعمال القلوب التي أوجبها الله ورسوله، وجعلها من الإيمان والتصديق الذي لا يكون معه شيء من ذلك ليس إيماناً البته، بل هو كتصديق فرعون، واليهود وإبليس، وهذا ما أنكره السلف على الجهمية[١٧٨] والقرآن ليس فيه ذكر إيمان مطلق غير مفسر، بل إن لفظ الإيمان فيه إما مقيد، وإما مطلق مفسر، فالمقيد كقوله تعالى: ﴿ يُؤْمِنُونَ بِٱلْغَيْبِ ﴾[١٧٩] وقوله: ﴿ فَمَآ ءَامَنَ لِمُوسَىٰٓ إِلَّا ذُرِّيَّةٌ مِّن قَوْمِهِۦ ﴾[١٨٠] والمطلق المفسر كقوله تعالى: ﴿ إِنَّمَا ٱلْمُؤْمِنُونَ ٱلَّذِينَ إِذَا ذُكِرَ ٱللَّهُ وَجِلَتْ قُلُوبُهُمْ ﴾[١٨١] وقوله تعالى: ﴿ إِنَّمَا ٱلْمُؤْمِنُونَ ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ بِٱللَّهِ وَرَسُولِهِۦ ثُمَّ لَمْ يَرْتَابُوا۟ وَجَٰهَدُوا۟ بِأَمْوَٰلِهِمْ وَأَنفُسِهِمْ فِى سَبِيلِ ٱللَّهِ ۚ أُو۟لَٰٓئِكَ هُمُ ٱلصَّٰدِقُونَ ﴾[١٨٢] وأمثال هذه الآيات كثير، فكل إيمان مطلق في القرآن، فقد بين تعالى فيه أن لا يكون الرجل مؤمناً إلا بالعمل

---

١٧٧ انظر: *فتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية* ١٥٣/٧.

١٧٨ أنظر : الإيمان: لابن تيمية ١٧٦ ، ٢٩٢.

١٧٩ سورة البقرة : ٣.

١٨٠ سورة يونس : ٨٣.

١٨١ سورة الأنفال : ١.

١٨٢ سورة الحجرات : ١٥.

مع التصديق[١٨٣] ، وبهذا وغيره يعلم فساد قولهم: من أن الإيمان هو التصديق وأنه لا يزيد ولا ينقص وفساد تأويلاتهم للنصوص الشرعية ، وأن الصواب ما دل عليه الكتاب والسنة وإجماع سلف الأمة من أن الإيمان قول وعمل واعتقاد وأنه يزيد بالطاعة وينقص بالمعصية.

الفصل الثاني: العبادة وعلاقتها بالإيمان

اتضح لنا في مباحث الفصل الأول من هذا البحث أن من خالف أهل السنة والجماعة في حقيقة الإيمان كانوا على طرفي نقيض فالخوارج غلبوا جانب الخوف من الله على جانب الرجاء منه فكانت حقيقته عندهم أنه كل لا يتجزأ إذا ذهب بعضه ذهب كله ، وعلى العكس المرجئة الذين غلبوا جانب الرجاء على جانب الخوف ولهذا أخرجوا الأعمال عن مسمى الإيمان ، أما أهل السنّة والجماعة فكانوا وسط في ذلك يخافون عقابه ويرجون رحمته ، لعلمهم أن للعبادة ركائز ترتكز عليها ولهذا سأتكلم في هذا الفصل عن العبادة وعلاقتها بالإيمان.

المبحث الأول: معنى العبادة لغة وشرعاً

العبادة لغة

أصل العبادة مأخوذ من الفعل عبد ، ويعني الخضوع والتذلل والانقياد. يقال طريق معبد: أي مذلل للسير عليه بسهولة ، كما يقال بعير معبد: مذلل للركوب. والعبادة: الطاعة والتعبد: التنسك ، والعبودية: الخضوع والذل: يقال عبد عبادة وعبودية بمعنى

---

١٨٣ الإيمان: لابن تيمية ١٢١ – ١٢٢.

أطاع وخضع وانقاد وذل[١٨٤]، والعبادة لله وحده لا شريك له، لقوله تعالى: ﴿ وَلَقَدْ بَعَثْنَا فِي كُلِّ أُمَّةٍ رَّسُولًا أَنِ اعْبُدُوا اللَّهَ وَاجْتَنِبُوا الطَّاغُوتَ ﴾[١٨٥].

العبادة شرعاً

ورد في معناها شرعاً تعاريف كثيرة أهمها:

١ - تعريف شيخ الإسلام ابن تيمية: (العبادة المأمور بها تتضمن معنى الذل ومعنى المحبة، فهي تتضمن غاية الذل لله تعالى بغاية المحبة لله)[١٨٦].

وقد أكد هذا المعنى تلميذه ابن قيم الجوزية حيث قال: العبادة تجمع أصلين: (غاية الحب بغاية الذل والخضوع، فمن أحببته ولم تكن خاضعاً له لم تكن عابداً له، ومن خضعت له بلا محبة لم تكن عابداً له، حتى تكون محباً خاضعاً)[١٨٧].

أما الحافظ ابن كثير فقد أضاف إلى الأصلين السابقين أصلاً ثالثاً عند تفسيره قوله تعالى: ﴿ إِيَّاكَ نَعْبُدُ وَإِيَّاكَ نَسْتَعِينُ ﴾[١٨٨] فقال: (وفي الشرع العبادة عبارة عن ما يجمع كمال المحبة والخضوع والخوف)[١٨٩].

---

١٨٤ انظر *لسان العرب* لابن منظور، ٤/٢٦٤.

١٨٥ سورة النحل: ٣٦.

١٨٦ العبودية – شيخ الإسلام ابن تيمية، ص ٩، مكتبة المدني، جدة ١٣٩٨هـ.

١٨٧ مدارج السالكين – لابن قيم الجوزية ١/٦٣ تحقيق أحمد فخري وعصام فارس، دار الجيل، بيروت، د.ت.

١٨٨ سورة الفاتحة: ٥.

١٨٩ *تفسير ابن كثير*: ١/٢٥.

ولهذا فالعبادة: (اسم جامع لكل ما يحبه الله ويرضاه من الأقوال والأعمال الظاهرة والباطنة)[١٩٠]، بل إن هذه الأعمال الظاهرة والباطنة لا تكون عبادة إلا إذا أكمل فيها شيئان وهما كمال الحب مع كمال الذل[١٩١]، لقوله تعالى: ﴿ وَٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ أَشَدُّ حُبًّا لِّلَّهِ ﴾[١٩٢] وقوله تعالى: ﴿ إِنَّ ٱلَّذِينَ هُم مِّنْ خَشْيَةِ رَبِّهِم مُّشْفِقُونَ ﴾[١٩٣] وقد جمع الله بين ذلك في قوله : ﴿ إِنَّهُمْ كَانُواْ يُسَٰرِعُونَ فِي ٱلْخَيْرَٰتِ وَيَدْعُونَنَا رَغَبًا وَرَهَبًا وَكَانُواْ لَنَا خَٰشِعِينَ ﴾[١٩٤].

المبحث الثاني: في بيان ركائز العبودية الصحيحة

إن لعبادة الله وحده لا شريك له ركائز ترتكز عليها وهي: الحب والخوف والرجاء، فالحب مع الذل، والخوف مع الرجاء ولابد أن تجتمع هذه الركائز في العبادة.

أما بالنسبة للحب: (فأصل العبادة محبة الله، بل إفراده بالمحبة .... فلا يحب معه سواه، وإنما يحب لأجله وفيه كما يحب أنبياءه ورسله وملائكته وأولياءه، فمحبتنا لهم من تمام محبته وليست محبة معه، كمحبة من يتخذ من دون الله أنداداً يحبونه كحبه)[١٩٥] لقوله

---

١٩٠ العبودية - لابن تيمية، ص ٥.

١٩١ *أعلام السنة المنشورة* – الشيخ حافظ الحكمي، ص ٦.

١٩٢ سورة البقرة: ١٦٥.

١٩٣ سورة المؤمنون: ٥٧.

١٩٤ سورة الأنبياء: ٩٠.

١٩٥ *مدارج السالكين* – لابن قيم الجوزية ١/١٢٤ تحقيق أحمد فخري، وعصام فارس، دار الجيل، بيروت، د.ت.

تعالى: ﴿ وَمِنَ ٱلنَّاسِ مَن يَتَّخِذُ مِن دُونِ ٱللَّهِ أَندَادًا يُحِبُّونَهُمْ كَحُبِّ ٱللَّهِ وَٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ أَشَدُّ حُبًّا لِّلَّهِ ﴾[196].

(وإذا كانت المحبة لله هي حقيقة عبوديته وسرها، فهي إنما تتحقق بإتباع أمره واجتناب نهيه... ولهذا جعل تعالى إتباع رسوله علماً عليها وشاهداً لمن ادعاها)[197]، فقال تعالى: ﴿ قُلْ إِن كُنتُمْ تُحِبُّونَ ٱللَّهَ فَٱتَّبِعُونِى يُحْبِبْكُمُ ٱللَّهُ ﴾[198]. ففي الآية دلالة (على أن متابعة الرسول صلى الله عليه وسلم هي حب الله ورسوله وطاعة أمرة، ولا يكفي ذلك في العبودية، حتى يكون الله ورسوله أحب إلى العبد مما سواهما)[199] لقوله صلى الله عليه وسلم: (لا يؤمن أحدكم حتى أكون أحب إليه من والده وولده والناس أجمعين)[200].

ولهذا بين لنا تعالى في كتابه العزيز أن الولاء والبراء سبيل الأنبياء والرسل الذي أمرنا الله بإتباعهم والإقتداء بهم فقال في محكم كتابه عن خليله إبراهيم عليه السلام: ﴿ قَدْ كَانَتْ لَكُمْ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ فِىٓ إِبْرَٰهِيمَ وَٱلَّذِينَ مَعَهُۥٓ إِذْ قَالُواْ لِقَوْمِهِمْ إِنَّا بُرَءَٰٓؤُاْ مِنكُمْ وَمِمَّا تَعْبُدُونَ مِن دُونِ ٱللَّهِ كَفَرْنَا بِكُمْ وَبَدَا بَيْنَنَا وَبَيْنَكُمُ ٱلْعَدَٰوَةُ وَٱلْبَغْضَآءُ أَبَدًا حَتَّىٰ تُؤْمِنُواْ بِٱللَّهِ وَحْدَهُۥٓ ﴾[201] كما نهانا عن موالاة عدوه وعدونا،

---

١٩٦ سورة البقرة: ١٦٥.

١٩٧ مدارج: ١٢٥.

١٩٨ سورة آل عمران: ٣١.

١٩٩ مدارج ١: ١٢٥.

٢٠٠ رواه البخاري في كتاب الإيمان – باب حب الرسول صلى الله عليه وسلم من الإيمان، مسلم – نفس الكتاب - باب وجوب محبة الرسول صلى عليه وسلم.

٢٠١ سورة الممتحنة: ٤.

فقال تعالى: ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَا تَتَّخِذُواْ عَدُوِّى وَعَدُوَّكُمْ أَوْلِيَآءَ تُلْقُونَ إِلَيْهِم بِٱلْمَوَدَّةِ ﴾ [٢٠٢].

قال شيخ الإسلام ابن تيمية: (وإنما عبدالله من يرضيه ما يرضي الله ويسخطه ما يسخط الله، ويحب من أحبه الله ورسوله، ويبغض ما أبغضه الله ورسوله، ويوالي أولياء الله، ويعادي أعداء الله تعالى، وهذا هو الذي استكمل الإيمان)[٢٠٣].

وقال شارح الطحاوية: (إن محبة رسول الله وأنبيائه وعباده المؤمنين من محبة الله، وإن كانت المحبة التي لله لا يستحقها غيره، فغير الله يحب في الله لا مع الله، فإن المحب يحب ما يحبه محبوبه، ويبغض ما يبغض ويوالي من يواليه، ويعادي من يعاديه، ويرضي لرضائه، ويغضب لغضبه، ويأمر بما يأمر به، وينهي عن ما ينهى عنه، فهو موافق لمحبوبه في كل حال، والله تعالى يحب المحسنين، ويحب المتقين ويحب التوابين ويحب المتطهرين، ونحن نحب من أحبه الله، والله لا يحب الخائنين ولا يحب المفسدين، ولا يحب المستكبرين، ونحن لا نحبهم أيضاً، ونبغضهم موافقة له سبحانه وتعالى).[٢٠٤]

إن المسلم الذي أحب الله تعالى وأحب فيه لابد أن يصاحب محبته ذل وانكسار وخضوع وافتقار لله جل جلاله، لقوله تعالى: ﴿ وَعَنَتِ ٱلْوُجُوهُ لِلْحَيِّ ٱلْقَيُّومِ وَقَدْ خَابَ مَنْ حَمَلَ ظُلْمًا ﴾[٢٠٥] قال ابن عباس وغيره: (خضعت وذلت واستسلمت الخلائق لجبارها الحي الذي لا يموت، القيوم الذي لا ينام، وهو قيم كل شيء يديره ويحفظه فهو

---

٢٠٢ سورة الممتحنة: ١.

٢٠٣ *مجموع الفتاوى* ١٠ / ١٩٠.

٢٠٤ *شرح العقيدة الطحاوية* لابن أبي العز الحنفي ١١٧/٢ - تحقيق: د. عبدالرحمن عميره، ط٢، ١٤٠٧هـ، المعارف، الرياض.

٢٠٥ سورة طه: ١١١.

الكامل في نفسه الذي كل شيء قصر إليه، لا قوام له إلا به، وقوله: "وقد خاب من حمل ظلماً" أي يوم القيامة).[٢٠٦]

ولهذا قال ابن قيم الجوزية رحمه الله: (الذل والانكسار والخضوع والافتقار لله جل جلاله... وأحب القلوب إلى الله سبحانه قلب قد تمكنت منه هذه الكسرة وملكته الذل، فهو ناكس الرأس بين يدي ربه لا يرفع رأسه إليه حياءً وخجلاً من الله، قيل لبعض العارفين: أيسجد القلب؟ قال نعم يسجد سجدة لا يرفع رأسه منها إلى يوم اللقاء... وإذا سجد القلب لله تعالى هذه السجدة العظمى سجدت معه جميع الجوارح، وعنا الوجه حينئذ للحي القيوم وخشع الصوت والجوارح كلها وذل العبد وخضع واستكان)[٢٠٧].

وأما بالنسبة للخوف والرجاء: فإن مدار سير القلوب إلى الله تعالى فيها يكون حسب المحبة، لأن كل محب راج خائف ولهذا فالقلب في سيره إلى الله تعالى بمنزلة الطائر، المحبة رأسه والخوف والرجاء جناحاه، فمتى سلم الرأس والجناحان فالطائر جيد الطيران ومتى فقد أحدهم فهو عرضة لكل صائد وكاسر.[٢٠٨]

وقد أخبر تعالى: (عن خواص عباده الذين كان المشركون يزعمون أنهم يتقربون بهم إلى الله تعالى بأفضل أحوالهم ومقاماتهم من الحب والخوف والرجاء[٢٠٩]، فقال تعالى: ﴿ قُلِ ٱدْعُواْ ٱلَّذِينَ زَعَمْتُم مِّن دُونِهِۦ فَلَا يَمْلِكُونَ كَشْفَ ٱلضُّرِّ عَنكُمْ وَلَا تَحْوِيلًا ۝ أُوْلَٰٓئِكَ ٱلَّذِينَ يَدْعُونَ يَبْتَغُونَ إِلَىٰ رَبِّهِمُ ٱلْوَسِيلَةَ أَيُّهُمْ

---

٢٠٦ *تفسير القرآن العظيم* – لابن كثير ٣/٢١٠ – عالم الكتب، الرياض.

٢٠٧ *مدارج* ١/٤٧٤.

٢٠٨ انظر: *مدارج*: ١/٥٧٠، ٢/٤٤، ٤٦.

٢٠٩ المرجع السابق: ٢/٤٥.

أَقۡرَبُ وَيَرۡجُونَ رَحۡمَتَهُۥ وَيَخَافُونَ عَذَابَهُۥٓۚ إِنَّ عَذَابَ رَبِّكَ كَانَ مَحۡذُورٗا ﴾[٢١٠].

ففي الآية السابقة يبين تعالى على لسان نبيه محمد صلى الله عليه وسلم أن هؤلاء المشركين الذين عبدوا غير الله من ملائكة وغيرهم أنهم لا يقدرون على دفع ضر عن عبادهم أو تحويله إلى غيرهم، وإنما الذي يقدر على ذلك الله وحده الذي له الخلق والأمر، بل إن الذين تدعونهم من دون الله يطلبون الزلفى والقرب منه تعالى بالتقرب إليه بالطاعة، فهم يرجون بطاعتهم وعبادتهم رحمته ويخافون من غضبه وعذابه.[٢١١]

ولهذا فقد مدح الله عباده الذين جمعوا في عبادتهم لله تعالى بين الخوف والرجاء، فقال تعالى: ﴿ تَتَجَافَىٰ جُنُوبُهُمۡ عَنِ ٱلۡمَضَاجِعِ يَدۡعُونَ رَبَّهُمۡ خَوۡفٗا وَطَمَعٗا وَمِمَّا رَزَقۡنَٰهُمۡ يُنفِقُونَ ﴾[٢١٢] وقوله تعالى: ﴿ أَمَّنۡ هُوَ قَٰنِتٌ ءَانَآءَ ٱلَّيۡلِ سَاجِدٗا وَقَآئِمٗا يَحۡذَرُ ٱلۡأٓخِرَةَ وَيَرۡجُواْ رَحۡمَةَ رَبِّهِۦۗ ﴾[٢١٣]. ولهذا قال العلامة ابن القيم رحمه الله: (إن الخوف مستلزم للرجاء، والرجاء مستلزم للخوف، فكل راج خائف وكل خائف راج، ولأجل هذا حسن وقوع الرجاء في موضع يحسن فيه وقوع الخوف، قال تعالى: ﴿ مَّا لَكُمۡ لَا تَرۡجُونَ لِلَّهِ وَقَارٗا ﴾[٢١٤]، قال ابن كثير من المفسرين: (المعنى ما لكم لا تخافون الله عظمة؟ قالوا: والرجاء بمعنى الخوف)[٢١٥].

---

٢١٠ سورة الإسراء: ٥٦ – ٥٧.

٢١١ أنظر: *مختصر تفسير الطبري* ٤٨١/١ – اختصار وتحقيق – الشيخ محمد علي الصابوني، د. صالح أحمد رضا – دار إحياء التراث العربي، ١٤١٤هـ، بيروت.

٢١٢ سورة السجدة: ١٦.

٢١٣ سورة الزمر: ٩.

٢١٤ سورة نوح: ١٣.

٢١٥ *مدارج*: ٥٥/٢.

وهكذا فالإنسان الذي جمع بين الخوف والرجاء استثناه الله تعالى من أصحاب الصفات الذميمة الذي أخبرنا الله تعالى بها في بني جنسه ممن لم يجمع بين ذلك، ألا وهي القنوط واليأس من رحمة الله إذا أصابته مصيبة أو مسه أي ضر أو الأمن من عذابه إذا أذاقه الله النعمة فقال تعالى: ﴿ وَلَئِنْ أَخَّرْنَا عَنْهُمُ الْعَذَابَ إِلَىٰ أُمَّةٍ مَّعْدُودَةٍ لَّيَقُولُنَّ مَا يَحْبِسُهُ أَلَا يَوْمَ يَأْتِيهِمْ لَيْسَ مَصْرُوفًا عَنْهُمْ وَحَاقَ بِهِم مَّا كَانُوا بِهِ يَسْتَهْزِئُونَ ۝ وَلَئِنْ أَذَقْنَا الْإِنسَانَ مِنَّا رَحْمَةً ثُمَّ نَزَعْنَاهَا مِنْهُ إِنَّهُ لَيَئُوسٌ كَفُورٌ ۝ وَلَئِنْ أَذَقْنَاهُ نَعْمَاءَ بَعْدَ ضَرَّاءَ مَسَّتْهُ لَيَقُولَنَّ ذَهَبَ السَّيِّئَاتُ عَنِّي إِنَّهُ لَفَرِحٌ فَخُورٌ ۝ إِلَّا الَّذِينَ صَبَرُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ أُولَٰئِكَ لَهُم مَّغْفِرَةٌ وَأَجْرٌ كَبِيرٌ ﴾[٢١٦].

ففي الآيات السابقة (أخبرنا الله عن الإنسان وما فيه من الصفات الذميمة إلا من رحم الله من عباده المؤمنين، فإنه إذا أصابته شدة بعد نعمة حصل له بأس وقنوط من الخير بالنسبة إلى المستقبل وكفر وجحود لماضي الحال، كأنه لم يرج فرجاً، وهكذا إذا أصابته نعمة بعد نقمة "ليقولن ذهب السيئات عني" أي ليس بعد هذا ضيم ولا سؤ "إنه لفرح فخور" أي فرح بما في يده بطر فخور على غيره، "إلا الذين صبروا" أي في الشدائد والمكاره "وعملوا الصالحات" أي في الرخاء والعافية "أولئك لهم مغفرة" أي بما يصيبهم من الضراء "وأجر كبير" بما أسلفوه في زمن الرجاء)[٢١٧] كما جاء في الصحيحين (والذي نفسي بيده لا يقضي الله للمؤمن قضاء إلا كان خيراً له، إن أصابته سراء فشكر كان خيراً له،

---

٢١٦ سورة هود: ٨-١١.

٢١٧ *تفسير القرآن العظيم* لابن كثير ٢/٥٤٠ -٥٤١.

وإن أصابته ضراء فصبر كان خيراً له وليس ذلك لأحد غير المؤمن)[٢١٨] وهكذا قال تعالى: ﴿ وَٱلْعَصْرِ ۝ إِنَّ ٱلْإِنسَٰنَ لَفِى خُسْرٍ ۝ إِلَّا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ وَعَمِلُوا۟ ٱلصَّٰلِحَٰتِ وَتَوَاصَوْا۟ بِٱلْحَقِّ وَتَوَاصَوْا۟ بِٱلصَّبْرِ ۝ ﴾[٢١٩] وقال تعالى على لسان نبيه إبراهيم عليه السلام ﴿ قَالَ وَمَن يَقْنَطُ مِن رَّحْمَةِ رَبِّهِۦٓ إِلَّا ٱلضَّآلُّونَ ﴾[٢٢٠].

وقال شارح الطحاوية: (الرجاء يستلزم الخوف، ولولا ذلك لكان أمناً، والخوف يستلزم الرجاء، ولولا ذلك لكان قنوطاً ويأساً، وكل أحد إذا خفته هربت منه إلا الله تعالى، فإنك إذا خفته هربت إليه، فالخائف هارب من ربه إلا ربه).[٢٢١]

خاتمـــة

١ - إن أهل السنة والجماعة اتفقوا على أن مرتكب الكبيرة لا يكفر كفراً يخرج عن الملة بالكلية، وأنه لا يستحق الخلود في النار مع الكفار لعلمهم أن المعاصي كلها من شعب الكفر، كما أن الطاعات كلها من شعب الإيمان. ولهذا اتفقوا على أن من ارتكب شيء من الكبائر إذا لم يعتقد إباحتها إن شاء الله عفا عنه وإن شاء عاقبه بقدر ذنوبه ثم أدخله الجنة برحمته وشفاعة الشافعين من أهل طاعته مستدلين على ذلك بقوله تعالى: (إن الله لا يغفر أن يشرك به ويغفر ما دون ذلك لمن يشاء).

---

٢١٨ أخرجه النسائي في عمل اليوم والقيامة (١٠٦٧) وأخرجه الإمام أحمد في *المسند*، ج ٣، ص ٨٢، رقم ١٤٨٧ وأخرجه الذهبي في *السيرة* ج ١٥، ص ٣٤٢ عن طريق الحسن بن عبيد الله.

٢١٩ سورة العصر: ١-٤.

٢٢٠ سورة الحجر: ٥٦.

٢٢١ *شرح العقيدة الطحاوية*، ٤٥٧/٢.

٢ - الأعمال عند أهل السنة والجماعة من الإيمان ويحصل بها التفاوت بين الأمة واليقين هو التصديق والتصديق من الإيمان والتصديق الذي لا يكون معه عمل ليس إيماناً البته بل هو كتصديق فرعون واليهود وإبليس وهذا ما أنكره السلف على الجهمية.

٣ - إن القرآن الكريم وصف المؤمنين بالصدق والمنافقين بالكذب لأن الطائفتين قالتا بألسنتهما آمنا فمن حقق قوله بعمله فهو مؤمن صادق ومن قال بلسانه ما ليس في قلبه فهو كاذب منافق.

٤ - إن مرجئة الأحناف كان منهم طائفة من فقهاء الكوفة وعبادها ولم يكن قولهم في الإيمان مثل قول جهم لأنهم عرفوا أن الإنسان لا يكون مؤمناً إن يتكلم بالإيمان مع قدرته عليه وعرفوا أن إبليس وفرعون كفار مع تصديق قلوبهم لكن إذا لم يدخلوا أعمال القلوب في الإيمان لزمهم قول جهم وإن أدخلوها فيه لزمهم دخول أعمال الجوارح فإنها لازمة له.

٥ - إن ركائز العبادة الصحيحة ثلاثة وهي الحب والخوف والرجاء فالمسلم الذي أحب الله وأحب فيه لابد أن يصاحب محبته ذل وانكسار وخضوع وافتقار لله جل جلاله ولهذا يكون ممن يحذر الآخرة ويرجو رحمة الله فالخوف مستلزم الرجاء والرجاء مستلزم الخوف.

٦ - إن المسلم الذي جمع بين الخوف والرجاء استثناه الله تعالى من أصحاب الصفات الذميمة الذي أخبرنا الله تعالى بها في بني جنسه ممن لم يجمع بين ذلك آلا وهي القنوط واليأس من رحمة الله إذا أصابته مصيبة أو مسه ضر أو الأمن من عذابه إذا أذاقه الله النعمة.

المراجـــــع

[١] الأشعري، أبو الحسن، الإبانة عن *أصول الديانة* . ط ٢، الجامعة الإسلامية، ١٤٠٥هـ،

[٢] الجةيني. *لإرشاد إلى قواطع الأدلة في أصول الاعتقاد*. تحقيق : أسعد تميم، بيروت: مؤسسة الكتب الثقافية. ١٤٠٥هـ.

[٣] إعداد نخبة من العلماء، *أصول الدين في ضوء الكتاب والسنة*، وزارة الشئون الإسلامية، المدينة المنورة، د.ت.

[٤] ابن تيمية. *العبودية*، جدة: مكتبة المدني، ١٣٩٨هـ.

[٥] الحكمي، حافظ. *أعلام السنة المنشورة*، تحقيق: حازم القاضي، ط٢، وزارة الشئون الإسلامية والأوقاف، ١٤٢٠م.

[٦] ابن تيمية. *اقتضاء الصراط المستقيم لمخالفة أصحاب الجحيم*. تحقيق: ناصر عبدالله العقل، ط ٤، الرياض: مكتبة الرشد، ١٤١٤هـ، ١٩٩٤م.

[٧] النيفر، محمد الطاهر. *أهم الفرق الإسلامية*، الشركة التونسية للتوزيع، د.ت.

[٨] ابن تيمية. *الإيمان*، خرج أحاديثه: محمد ناصر الدين الألباني. ط٤. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤١٣-١٩٩٣.

[٩] النسفي، أبو المعين. *تبصرة الأدلة*، تحقيق: كلود سلامة، ١٩٩٠م.

[١٠] ابن كثير، *تفسير القرآن العظيم*، الرياض: دار عالم الكتب.

[١١] *تمهيد الأوائل وتلخيص الدلائل*، تحقيق: عماد الدين حيدر، ط ١١، مؤسسة الكتب الثقافية، ١٤٠٧.

[١٢] ابن عبدالبر، عمر بن يوسف، *التمهيد لما في موطأ مالك من المعاني والاسانيد*، تحقيق: مجموعة من المحققين. نشر وزارة الأوقاف المغربية.

[١٣] الماتريدي، أبو منصور. التوحيد، لأبي منصور الماتريدي، تحقيق: فتح الله خليف، دار المشرق، بيروت، د.ت.

[١٤] الخليلي: أحمد بن حمد. *الحق الدامغ*. ١٤٠٩هـ.

[١٥] *شرح اعتقاد أهل السنة والجماعة*، تحقيق: د. أحمد سعد حمدان، دار طيبة، د. ت.

[١٦] عبدالجبار القاضي. *شرح الأصول الخمسة*، حققه وقدم له: د. عبدالكريم عثمان. ط٣. القاهرة: مكتبة وهبه، ١٤١٦هـ / ١٩٩٦م.

[١٧] البغوي، *الحسن بن سعود. شرح السنة*، تحقيق: شعيب الأرناءوط، ومحمد زهير الشاويش. ط ٢، المكتب الإسلامي، ١٤٠٣هـ.

[١٨] التفتازاني، سعد الدين. *شرح العقائد النفسية*. تحقيق: كلود سلامة، د. ت.

[١٩] الحنفي، ابن أبي العز، *شرح الطحاوية في العقيدة السلفية*. تحقيق: د. عبدالرحمن عميرة. ط٢، الرياض: المعارف، ١٤٠٧هـ/ ١٩٩٦م.

[٢٠] الجرجاني. شرح *المواقف في علم الكلام*. تحقيق: د. أحمد المهدي. مكتبة الأزهر، د.ت.

[٢١] الآجري. *الشريعة*، تحقيق: محمد حامد فقي، لاهور: أنصار السنة النبوية، د.ت.

[٢٢] أبو طامي، أحمد بن حجر. *العقائد السلفية بأدلتها النفلية والعقلية*. قطر: ١٤١٥هـ.

[٢٣] الجويني، *العقيدة النظامية*، تحقيق: أحمد حجازي السقا، قطر: ١٤١٥هـ.

[٢٤] الجويني. *العقيدة النظامي*، تحقيق: أحمد حجازي السقا. مكتبة الكليات الأزهرية، ١٣٩٨هـ.

[٢٥] ابن حجر. *فتح الباري بشرح صحيح البخاري*، تصحيح الشيخ: عبدالعزيز بن باز، ومحب الدين الخطيب. السلفية، ١٣٨٠هـ.

[٢٦] ابن حزم. *الفصل في الملل والأهواء والنحل*، القاهرة: دار السلام العالمية، د.ت.

[٢٧] أبو حنيفة. *الفقه الأكبر*، شرح: ملا علي القاري، مصر: التقدم، ١٣٢٣هـ.

[٢٨] *مجموعة فتاوي شيخ الإسلام ابن تيمية*، جمع وترتيب: عبدالرحمن بن محمد بن قاسم، القاهرة: مكتبة ابن تيمية.

[٢٩] الأصبهاني، أبو القاسم. *الحجة في بيان الحجة*، تحقيق: محمد ربيع المدخلي، الرياض، دار الراية، ١٤١١هـ.

[٣٠] ابن قيم الجوزية. *مدارج السالكين بين منازل إياك نعبد وإياك نستعين*، تحقيق: أحمد فخري وعصام فارس. بيروت: دار الجبل، د. ت.

[٣١] ابن منظور. *لسان العرب*، بيروت: دار صادر، بيروت، د. ت.

[٣٢] المقدسي، موفق الدين. لمعة الاعتقاد. تحقيق: عبدالقادر الأرناؤوط. ط٢، دار البيان، ١٣٩١هـ.

[٣٣] الأصفهاني، الراغب. *المفردات*، تحقيق: سيد كيلاني، بيروت: دار المعرفة.

[٣٤] الأشعري، أبو الحسن. *مقالات الإسلاميين واختلاف المصلين*، تحقيق: محمد محيي الدين. بيروت: المكتبة العصرية، ١٤١١هـ، ١٩٩٠م.

[٣٥] الشهرستاني. الملل والنحل. تحقيق: محمد سيد كيلاني. بيروت: دار المعرفة، د. ت.

The Classical Muslim View on the Real Nature of Believe and a Critical Appraisal of the Opinions of Their Opponents

Haya Al-Ashekh
Assistant Professor; Department of Islamic Studies,
King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

(Received 22/11/1424H.; accepted for publication 28/3/1425H.)

Abstract. The Muslim theologians have differed with regard to the issue of the real nature of belief into three positions, a moderate and two extremes. The classical Muslim view is that belief consists of three components: believing in the heart and utterance by the tongue and actions. They also believe that it can increase and decrease. As a result they do not accept that every sin could lead to rendering Muslim to be non-Muslim, in the same time they do not rule out *takfir*. This is the view of Ahl Al-Sunnah which is the moderate position with regard to belief. The two extreme positions in this issue are represented by Al-Khawarij and Al-Mutazila from one side and by Al-Murji'ah by the other.

Al-Khawarij and Al-Mutazila agreed with Ahl Al-Sunnah on the fact that it is composed of three components, as clarified before, but they were of the view that belief does not increase or decrease. This led Al-Khawarij to believe that sin rendered Muslim to be unbeliever, and Al-Mutazila were of the view that sins render the believer to a state between belief and infidelity, the punishment for which is that the sinner will be cast in hell forever.

The other extreme position in this issue is that of Al-Murji'ah who consists of three groups: Al-Jahmiyyah, Al-Karramiyyah and Murji'ah Al-Fuqaha. Al-Jahmiyyah claimed that belief is a mere heartily knowledge and this is why they were pronounced by Al-salaf, such as Waki' ibn Al-Jarah, Ahmad ibn Hanbal and Abu 'Ubayd, to be infidels. Whereas Al-Karramiyyah asserts that utterance by the tongue is the only needed component for belief. It is well known that whoever his words contradict his belief he is a hypocrite.

Murji'ah Al-Fuqaha have differed in this issue. Some of them defined faith as believing in the heart and utterance by the tongue only. Others, among them, defined faith as believing in the heart. Although this group did not totally agree with those who were of the view that belief is a mere heartily knowledge, their ideas encouraged the sinners to disobey God and commit sins.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٧، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٨٩٥- ٩٤٤ (١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م)

سلوك الجادة وأثره في إعلال الأحاديث

خالد بن منصور بن عبدالله الدريس

أستاذ الحديث وعلومه المساعد، قسم الثقافة الإسلامية، كلية التربية، جامعة الملك سعود،

الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ٢٨/١٠/١٤٢٤هـ، وقبل للنشر في ٤/١/١٤٢٥هـ)

ملخص البحث. يركز هذا البحث على قرينة من أهم قرائن إعلال الأحاديث لدى علماء النقد الحديثي، وهي المسماة بـ (سلوك الجادة)، ويتناولها من حيث تعريفها، وبيان الألفاظ المشابهة لها، وعلاقتها بعلم علل الحديث وأهميتها فيه، وبيان أن (سلوك الجادة) يكون قرينة في علم العلل على خطأ الراوي إذا جاء بطريق مشهور مألوف، وخالفه غيره ممن هو مثله أو أقوى منه فروى ذلك الحديث من طريق آخر ليس بالمشهور لقلة وروده وعدم اعتياد الرواة عليه، كما تم بيان أن مخالفة الجادة تكون قرينة على ضبط الراوي وإتقانه عند أئمة علم العلل، مع عرض للنصوص التطبيقية التي استعمل فيها بعض العلماء هذه القرينة، ثم وضع ضوابط مستنبطة من تطبيقاتهم للعمل بهذه القرينة، وتوضيح مكانتها في حالة تعارضها مع قرائن الترجيح الأخرى المستعملة في علم علل الحديث.

مقدمة

الحمد لله وحده، والصلاة والسلام على من لا نبي بعده. يعد علم العلل من أهم علوم الحديث النبوي وأدقها، ولذا كان من المقرر عند أهل الاختصاص أن التعمق فيه دليل

على الإتقان والتمكن، والسبيل إلى تحقيق ذلك يكون بدراسة الكتب المصنفة فيه دراسة تحليلية معمقة، مع مداومة الاطلاع في الأمهات المشهورة فيه وجردها كاملة.

وقد لاحظت أن كثيراً من طلاب الدراسات العليا وغيرهم لديهم إعراض عن القيام بموجبات ذلك، مما جعلني أفكر في الإقدام على محاولة تقديم بعض قضاياه بصورة تسد بعض النقص المعرفي لدى أولئك الطلاب رغبة مني في خدمة سنة المصطفى ﷺ والعلوم المتعلقة بها، فوقع اختياري على قضية من قضايا علم العلل وهي المسماة بسلوك الجادة، باعتبارها من المصطلحات المتعلقة بهذا العلم التي تحتاج إلى دراسة تحليلية، كما أنها إحدى قرائن الترجيح المهمة في علم العلل.

فقمت بتتبع النصوص المتعلقة بالموضوع من كتب العلل والجرح والتعديل والتخريج، ثم حاولت أن أقوم بتصنيفها وتحليلها، ومن ثم إخراج ذلك على صعيد واحد، وبصورة مختصرة بعيدة عن الإطناب، بحيث يتحقق المراد الذي أشرت له آنفاً.

ولتحقيق ذلك عرضت لهذا الموضوع في عناصر هي:

أولاً: التعريف بسلوك الجادة مع الشرح والبيان.

ثانياً: حصر العبارات ذات الصلة.

ثالثاً: علاقة سلوك الجادة بعلم علل الحديث والمنكر والشاذ والمقلوب.

رابعاً: أمثلة من نصوص علماء العلل التطبيقية.

خامساً: ضوابط الترجيح بمخالفة الجادة.

الخاتمة وفيها ذكر لأهم النتائج والتوصيات.

وآمل أن يكون هذا البحث خطوة في عرض قضايا العلل الحديثية بصورة تحليلية مقنعة إن شاء الله تعالى، والله أسأل العون والسداد على تحقيق ذلك.

التعريف بـــ (سلوك الجادة)

السلوك في اللغة من "سلك" وهذا أصل يدل على نفوذ شيء في شيء، كما يقال: سلكت الطريق أسلكه، وسلكت الشيء في الشيء: أنفذته[١، جـ٣، ٩٧]، وقولهم: سلك فلان الطريق أي سار فيه.

والجَادَّة كما ورد في معاجم اللغة المبسوطة هي: معظم الطريق، وقيل: سواء الطريق، وقيل: وسطه، وقيل: هي الطريق الأعظم الذي يجمع الطرق ولا بد من المرور عليه، وقيل: جادة الطريق مسلكه وما وضح منه، وقيل: الجادة الطريق إلى الماء. [٢، جـ٣، ١٠٩-١١٠].

فيكون معنى (فلان سلك الجادة) من حيث اللغة: أي فلان سار على الطريق المُعَبّد المشهور المتعارف عليه عند الناس.

ولم أعثر على تعريف اصطلاحي دقيق لدى علماء الحديث لهذا المصطلح (سلوك الجادة) أو ما شابهه من ألفاظ أخرى استعملت في المعنى نفسه، إلا أن الحافظ ابن رجب قد بين المقصود منه ووضح مفهومه بكلام يقرب من التعريف، وذلك في قوله: "فإن كان المنفرد عن الحفاظ مع سوء حفظه، قد سلك الطريق المشهور، والحفاظ يخالفونه، فإنه لا يكاد يرتاب في وهمه وخطئه ؛ لأن الطريق المشهور تسبق إليه الألسنة والأوهام كثيراً، فيسلكه من لا يحفظ" [٣، جـ ٢، ٧٢٥]، وقوله في محل آخر شارحاً لقول أبي حاتم الرازي: (فلان لزم الطريق): "يعني أن رواية ثابت عن أنس سلسلة معروفة مشهورة تسبق إليها الألسنة والأوهام، فيسلكها من قل حفظه، بخلاف ما قاله حماد بن سلمة، فإن في إسناده ما يستغرب فلا يحفظه إلا حافظ" [٣، جـ٢، ٧٢٦].

وبناء على كلامه - رحمه الله -، وعلى تأمل نصوص العلماء وعباراتهم وتطبيقاتهم يمكن تعريف هذا المصطلح بما يلي:

"رواية الراوي لحديث بإسناد مشهور سهل ، مخالفاً فيه من هو مثله ، أو أقوى منه صفة أو عدداً "

ولكي تتضح الصورة أكثر ، فلا بد من شرح التعريف :

لفظة " الراوي " الواردة في التعريف ، تشمل الراوي الثقة والصدوق والضعيف ، وسيأتي في النصوص التطبيقية للأئمة أنهم استعملوا (سلوك الجادة) وما في معناها من عبارات في روايات لبعض الثقات وكذا الضعفاء ، وقد يفهم البعض من قولي الحافظ ابن رجب المتقدمين : أن (سلوك الجادة) خاص بسيء الحفظ ، أو من كان قليل الضبط ، ولكن هذا غير دقيق ؛ لأن الحافظ ابن رجب حين قال ذلك كان بصدد التعليق على بعض الأمثلة المعينة ، ولم يرد التعميم ، كما أن نصوص الأئمة في ذلك توضح بجلاء أنهم استعملوا هذه القرينة حتى في الثقات كما سيأتي في نص للإمام عبدالرحمن بن مهدي ، ونص آخر للإمام الشافعي ، ونص آخر عن الإمام أحمد وغيرها من النصوص التطبيقية ، وإن كان غالب الأمثلة التي سنذكرها في النصوص التطبيقية قيلت في حق من تكلم العلماء في ضبطهم لسوئه أو لقلته في الجملة.

ولفظة " مشهور " المراد بها أن السند الذي يطلق أئمة الحديث على راويه عبارة (سلك فيه الجادة) ، وما في معناها ، يكون سنداً مشهوراً معروفاً يتداوله رواة الحديث بكثرة ، وذلك مثل : مالك عن نافع عن ابن عمر رضي الله عنهما ، وعمرو بن شعيب عن أبيه عن جده رضي الله عنه ، وسهيل بن أبي صالح عن أبيه عن أبي هريرة رضي الله عنه ، ورواية محمد بن المنكدر عن جابر بن عبدالله الأنصاري رضي الله عنهما ، ورواية ثابت البناني عن أنس بن مالك رضي الله عنه ، هذه الطرق جميعها تعد من الطرق المشهورة المعروفة المتداولة بكثرة على ألسنة المحدثين.

ولفظة " سهل " المراد بها أن ذلك السند المشهور يكون سهل الحفظ ، ووجه ذلك أن السلاسل الإسنادية المعروفة الآنفة اعتاد رواة الحديث عليها ؛ لكثرة دورانها في كتبهم ومجالسهم مما يجعلها سهلة الحفظ على عموم الرواة حتى لدى الراوي غير المتقن ، مما يؤدي إلى أن الألسنة قد تسبق إليها خطأ ، كما أن احتمال الوهم فيها في غاية القوة ؛ لأنها مألوفة معتاد عليها ، وقد نبه عدد من الحفاظ كابن عيينة ، وأبي حاتم الرازي ، وابن عدي ، وغيرهم ، على أثر سهولة الإسناد وشهرته في سرعة تبادر الوهم إلى رواة الحديث.

وعبارة " مخالفاً فيه.. " المقصود منها أن استعمال مصطلح (سلك الجادة) وما في معناه كما يظهر من أغلب النصوص التطبيقية لعلماء الحديث إنما يؤتى به في حال وجود المخالفة ، ووجود المخالفة يتحقق ممن هو مثل راوي الجادة من حيث القوة ، أو ممن هو أقوى منه سواء أكان أقوى من حيث الضبط أم من حيث كثرة عدد المخالفين ، فإذا وجد شيء من ذلك فإنه يعد دليلاً على خطأ من (سلك الجادة) ، والذي عليه عمل أئمة العلل أن من عدل من الرواة عن السند المشهور السهل إلى سند آخر قليل الورود فإن ذلك يدل عندهم على حفظه وإتقانه ، ويحكمون براويته المخالفة للجادة ، ويرجحونها على الموافق للجادة .

والأمثلة الموضحة للتعريف ستأتي في استعراض النصوص التطبيقية .

ويجدر التنبيه هنا إلى أنني آثرت استعمال عبارة (سلوك الجادة) في عنوان البحث على غيرها من العبارات المستعملة في المعنى نفسه ، والتي سترد بعد قليل ؛ لشهرة العبارة المعنية في كتب مصطلح الحديث المتداولة ، كما يظهر ذلك عند الحافظ ابن حجر [٤ ، جـ ٢ ، ص ٧١٤]، وكذا عند السخاوي [٥ ، جـ١ ، ص ٢٠١ ، ٢٦٣]، والسيوطي [٦ ، جـ١ ، ص٢٦١]، بل إن الحافظ ابن حجر لم يستخدم في كتبه المختلفة أثناء كلامه على

الأحاديث التي يكون فيها موجب للإشارة لمعنى (سلوك الجادة) إلا هذه العبارة دون غيرها كما سيأتي إيضاحه في نصوصه التطبيقية

عبارات أخرى ذات صلة

وقد استعمل بعض العلماء عبارات مشابهة لعبارة (فلان سلك الجادة) من حيث المعنى الذي شرحته في التعريف الآنف، وبحسب استقصائي لذلك، وجدتها كالآتي:

١ - (لزم الطريق)، وهذه العبارة استعملها الحافظ أبو حاتم الرازي في عدة نصوص، ويشير المعنى اللغوي لقولهم: " فلان لزم كذا " بمعنى داوم وثبت عليه [٧، ص ٨٢٣]، ومراد أبي حاتم: أن الراوي الذي قيلت فيه العبارة: أخطأ حيث لزم في روايته السند المشهور المتداول السهل على الحفظ بسبب التعود عليه، ومن الشواهد على ذلك أنه رحمه الله سئل عن حديث يرويه المبارك بن فضالة عن ثابت عن أنس مرفوعاً: "إذا أحب الرجل أخاه، فليعلمه "، فقال: " رواه حماد بن سلمة عن ثابت عن حبيب بن سبيعة الضبعي عن رجل حدثه عن النبي ﷺ مرسل "، ثم بين سبب ترجيحه لحديث حماد بن سلمة عن ثابت البناني بقوله: " هذا أشبه، وهو الصحيح، وذاك لزم الطريق " [٨، جـ٢ ، ص ٢٤٩] يعني المبارك بن فضالة حين روى الحديث عن ثابت عن أنس، لزم الطريق المشهور إذ من المعروف كثرة حديث ثابت البناني عن أنس.

٢ - (اتبع المجرة) استعملها الإمام الشافعي في نص واحد - بحسب اطلاعي -، ويبدو لي أنه استعمل كلمة " المجرة " تشبيهاً للطريق المشهور بالمجرة حيث تجتمع النجوم التي يهتدي بها الخلق، فقوله: " اتبع المجرة " أي اقتدى في طريقه بالأمر المعتاد المتعارف عليه، وقد وردت في معاجم اللغة معان للمجرة لم أجد لأكثرها صلة بالاستعمال الوارد هنا [٢ ، جـ٤ ، ص ١٢٩].

ونص الشافعي في ذلك ورد في كلامه على حديث خطّأ فيه شيخه سفيان بن عيينة فقال: " اتبع سفيان بن عيينة في قوله: عن الزهري عن عروة عن عبدالرحمن - يعني ابن عبد القاري - المجرة"، وقد علق ابن أبي حاتم على هذا بقوله: "يريد: لزم الطريق" كما هو اصطلاح والده الذي تقدمت الإشارة إليه [٩، ص ٢٢٧]، وذلك لأن مالك بن أنس ويونس بن يزيد وغيرهما خالفوا ابن عيينة في هذا الحديث كما سيأتي إن شاء الله.

وقد تبع الشافعيَ على استعمال هذه العبارة بعضُ من جاء بعده من أتباع مذهبه كالإمام ابن خزيمة [١٠، جـ٢، ص ٤٧٤]، والحاكم [١١، ص ٣٧٢]، والخطيب البغدادي [١٢، جـ٣، ص ٢٢٦]، وستأتي نصوصهم لاحقاً.

٣ - (كان أسهل عليه)، وهذه العبارة استعملها الحافظ ابن عدي بكثرة في نصوصه وأحكامه على الأحاديث، ومن ذلك مثلاً قوله في حديث رواه أحد الضعفاء، فقال: " أخطأ على حماد بن زيد فقال: عن ثابت عن أنس، وكان هذا الطريق أسهل عليه، وإنما هو ثابت عن عبد الله بن رباح عن أبي قتادة " [١٣، جـ١، ص ٢٠١].

وممن استعملها أيضاً أبو حاتم الرازي في بعض نصوصه [٨، جـ١، ص ٣١٥، ص ٣٥٩؛ جـ٢، ص ٦٠، ص ٣٥٤].

وفي معناها لفظة (أهون) التي استعملها سفيان بن عيينة في انتقاده للمنكدر بن محمد بن المنكدر، وهو لين الحديث [١٤، ص ٥٤٧]، لما روى حديثاً عن أبيه عن جابر، وخالفه فيه ابن عيينة، وقال موضحاً سبب خطأ المنكدر: " هذا كان أهون عليه" [١٥، جـ٢، ص ٧٠١] يعني أن يروي الحديث عن أبيه محمد بن المنكدر عن جابر بن عبدالله الأنصاري رضي الله عنهما، وهذه سلسلة معروفة؛ لأن ابن المنكدر مكثر عن جابر.

٤ - (العادة المستمرة)، وهذه العبارة استعملها الخطيب البغدادي، فقد بيّن سبب خطأ أحد الرواة بقوله: " فلعله... جرى على العادة المستمرة في ثابت عن أنس" [١٢، جـ ٩، ص ٤٤٠] يعني أن ثابتاً البناني كثيراً ما يروي عن أنس بن مالك رضي الله عنه، فظن ذلك الراوي أن حديث ثابت الذي أخطأ فيه عن أنس أيضاً، والصواب أن ثابتاً يرويه عن غير أنس أي على غير ما جرت به العادة المستمرة.

إن العبارات السابقة استعملت في الغرض نفسه الذي استعملت فيه عبارة (سلك الجادة)، فهي تؤدي المعنى نفسه، والمضمون ذاته.

علاقة (سلوك الجادة) بعلم علل الحديث

يعد الحافظ أبو عبدالله الحاكم هو أول من ذكر قرينة (سلوك الجادة) في أجناس العلل، وجاء ذلك في كلامه على الجنس التاسع من علل الحديث، فذكر حديثاً من طريق المنذر بن عبد الله الحزامي عن عبد العزيز بن أبي سلمة عن عبد الله بن دينار عن ابن عمر: أن رسول الله ﷺ كان إذا افتتح الصلاة قال: "سبحانك اللهم، تبارك اسمك، وتعالى جدك... "، وذكر الحديث بطوله.

ثم قال الحاكم بعده: " لهذا الحديث علة صحيحة، والمنذر بن عبد الله أخذ طريق المجرة فيه "، وفي بعض النسخ جاء ت زيادة: " على جادته "

ثم ساق بسنده حديثاً من رواية أبي غسان مالك بن إسماعيل عن عبد العزيز بن أبي سلمة عن عبد الله بن الفضل عن الأعرج عن عبيد الله بن أبي رافع عن علي بن أبي طالب عن النبي ﷺ أنه كان إذا افتتح الصلاة ... فذكر الحديث، [١١، ص ٣٧٢ - ٣٧٣].

ويريد الحاكم بهذا أن يبين لنا أن المنذر بن عبدالله الحزامي أخطأ في سنده الذي رواه حيث ذكر أن عبدالعزيز بن أبي سلمة الماجشون يروي الحديث عن عبدالله بن دينار عن ابن عمر رضي الله عنهما مرفوعاً، وهذا سند معروف مشهور حيث يكثر عبدالله بن دينار من الرواية عن ابن عمر، ولذا قال الحاكم: أخذ طريق المجرة أي سلك المنذر في روايته للحديث الطريق السهل.

وقد خالفه أبو غسان مالك بن إسماعيل فرواه عن شيخه عبدالعزيز الماجشون، ولكن من طريق عبدالله بن الفضل بالسند المتقدم، وروايته هي الصواب ؛ لأن هذا السند قليل الورود لا يتقنه إلا حافظ.

ويؤكد ذلك أن المنذر بن عبدالله، قد روى عنه جمع الثقات، وكان من سادات قريش [١٦ ، جـ ٢٨ ، ص ٥٠٣] وقد ذكره ابن حبان في ثقاته [١٧ ، جـ ٩ ، ص ١٧٦] ولم أجد لغيره كلاماً فيه. وأما أبو غسان مالك بن إسماعيل، فهو ثقة متقن صحيح الكتاب [١٤ ، ص ٥١٦].

ومن بعد الحاكم لا نجد من تعرض لذكر قرينة (سلوك الجادة) في مباحث العلة إلا الحافظ ابن رجب الحنبلي، فقد بيّنها ورفع عنها الغموض بتحليل أسبابها مع إيراد جملة من الشواهد، والتطبيقات العملية لأئمة العلل المشاهير، ومن ذلك أنه علق على قول أبي حاتم الرازي: " مبارك - بن فضالة - لزم الطريق " بقوله: " يعني أن رواية ثابت عن أنس سلسلة معروفة مشهورة تسبق إليها الألسنة والأوهام، فيسلكها من قل حفظه، بخلاف ما قاله حماد بن سلمة، فإن في إسناده ما يستغرب فلا يحفظه إلا حافظ. وأبو حاتم كثيراً ما يعلل الأحاديث بمثل هذا، وكذلك غيره من الأئمة " [٣ ، جـ٢ ، ٧٢٥].

وفي محل آخر وضح هذه القرينة بصورة أكثر جلاء وعمقاً فقال: " فإن كان المنفرد عن الحفاظ مع سوء حفظه، قد سلك الطريق المشهور، والحفاظ يخالفونه، فإنه لا يكاد يرتاب في وهمه وخطئه ؛ لأن الطريق المشهور تسبق إليه الألسنة والأوهام كثيراً، فيسلكه من لا يحفظ " [٣، جـ ٢، ٧٢٥].

ولا ريب أن للحافظ ابن رجب فضل الأسبقية في لفت أنظار أهل العلم لهذه القرينة وإبرازها أكثر من أي عالم آخر ممن كتب في علم أصول الحديث خاصة من المتأخرين.

وجاء الحافظ ابن حجر العسقلاني بعد ابن رجب، فأكثر من استعمال هذه القرينة في كلامه على الأحاديث، مما جعل أهل الاختصاص من المحدثين يتعرفون أكثر فأكثر عليها، ولكنه لم يتناولها نظرياً بالشرح والتحليل والتتبع لتطبيقات علماء العلل كما فعل ابن رجب.

وقد أشار بعض المصنفين في علم أصول الحديث من بعد الحافظ ابن حجر إلى ذكر (سلوك الجادة) في أجناس العلل تبعاً لأبي عبدالله الحاكم، ومن هؤلاء السيوطي [٦، جـ١، ص ٢٦١]، كما أن السخاوي استعمل هذا المصطلح في بعض المواضع، ولكن نقلاً من كلام الحافظ ابن حجر [٥، جـ١، ص٢٠١، ٢٦٣].

ثم بعد قرون نجد العلامة عبدالرحمن بن يحيى المعلمي يتناول هذه القرينة بكلام يسلط فيه الضوء على أهميتها، فيقول: " أغلب ما يكون الخطأ بالحمل على المألوف... وهكذا الخطأ في الأسانيد أغلب ما يقع *بسلوك الجادة*، فهشام بن عروة غالب روايته عن أبيه عن عائشة، وقد يروي عن وهب بن كيسان عن عبيد بن عمير، فقد يسمع رجل من هشام خبراً بالسند الثاني، ثم يمضي على السامع زمان، فيشتبه عليه، فيتوهم أنه سمع ذلك الخبر من هشام بالسند الأول على ما هو الغالب المألوف، ولذلك تجد أئمة الحديث

إذا وجدوا راويين اختلفا بأن رويا عن هشام خبراً واحداً، جعله أحدهما: عن هشام عن وهب عن عبيد، وجعله الآخر: عن هشام عن أبيه عن عائشة، فالغالب أن يقدموا الأول ويخطئوا الثاني، هذا مثال، ومن راجع كتب علل الحديث وجد من هذا ما لا يحصى " [١٨ ، جـ٢ ، ص ٧٥].

فالشيخ المعلمي يؤكد أن كتب علل الحديث قد امتلأت بأمثلة تطبيقية على إعمال قرينة (سلوك الجادة) مظنة للوهم، وأن مخالفة الجادة قرينة على الضبط، كما أنه يؤكد بأن أغلب الأخطاء في الأسانيد تكون بسبب (سلوك الجادة) ؛ لأن الغالب المألوف هو الذي يسبق إلى الألسنة، ويسرع إلى الأذهان، وفي قوله: " أغلب " محل نظر عندي، ولعل الأدق أن يقال: فإن كثيراً من الأخطاء الواقعة في الأسانيد يكون بسلوك الجادة.

والمتأمل في النصوص التطبيقية التي استعمل فيها علماء العلل عبارة (سلوك الجادة) وما في معناها، يجد أن تكييفها الفقهي من منظار (*فقه علل الأحاديث*) يشير إلى أنها في حقيقة الأمر تعد تفسيراً لسبب الخطأ، وليست نوعاً من أنواع الحديث الضعيف المستقل بذاته، وعند التأمل أكثر يتضح أن الأحاديث التي يحكم على رواتها بأنهم (سلكوا الجادة) لا تخرج عن أن تكون:

١ - إما منكرة باعتبار مخالفة الراوي الضعيف لمن هو أضبط منه.

٢ - أو شاذة باعتبار مخالفة الراوي الثقة لمن هو أولى منه صفة أو عدداً.

٣ - أو يحكم عليها بأنها من قبيل الحديث المقلوب إسناداً من غير تعمد، وهو نوع من أنواع الحديث الضعيف، وذلك لأن " المقلوب " المذكور آنفاً هو الحديث الذي أبدل فيه راويه شيئاً بآخر في السند سهواً [١٩ ، ص ٤٣٥]

وهنا يبرز سؤال: وما علاقة " المقلوب " بعلم العلل ؟. والجواب: أن أهم مظان " المقلوب " كتب العلل التي اهتمت بمثل هذا النوع كثيراً، ودليل ذلك أن الحافظ ابن حجر

حين صنف كتاباً اسماه : " جلاء القلوب في معرفة المقلوب " أفرده من علل الدارقطني بصورة أساسية مع زيادات من غيره [٥ ، جـ١ ، ص ٣٢٦ - ٣٢٧]، وقد قال ابن حجر : " وأما من وقع منه القلب على سبيل الوهم فجماعة يوجد بيان ما وقع لهم من ذلك في الكتب المصنفة في العلل " [٤ ، جـ٢ ، ص ٨٧٢]، وقال أيضاً : " كل مقلوب لا يخرج عن كونه معللاً أو شاذاً ؛ لأنه إنما يظهر أمره بجمع الطرق واعتبار بعضها ببعض، ومعرفة من يوافق ممن يخالف، فصار المقلوب أخص من المعلل والشاذ " [٤ ، جـ٢ ، ص ٨٧٤].

وسؤال آخر : وما علاقة (سلوك الجادة) بالحديث المقلوب ؟. والجواب عن هذا السؤال نجده واضحاً في الأمثلة التي ذكرها ابن حجر في (المقلوب)، ومنها الحديث الذي تقدم ذكره من كلام الحاكم في أول هذا المبحث، فقد ساقه الحافظ - رحمه الله - من أمثلة المقلوب، ومن كلام الحاكم نفسه [٤ ، جـ٢ ، ص ٨٨٥].

وفي كلام السخاوي، في مبحث "المقلوب" ما يدل على أن (سلوك الجادة) هي في الحقيقة نوع من أنواع القلب في الإسناد، فقد ذكر في أمثلة المقلوب سنداً بسبب الوهم والخطأ قصة حدثت ليحيى بن سعيد القطان مع شيخه سفيان الثوري، إذ روى سفيان حديثاً عن عبيد الله بن عمر عن نافع عن ابن عمر عن النبي ﷺ قال : " لا تصحب الملائكة رفقة فيها جرس ".

قال يحيى بن سعيد القطان : تَعِستَ يا أبا عبد الله ! فقال سفيان : كيف هو؟ فقال يحيى : حدثني عبيد الله قال : حدثني نافع عن سالم عن أبي الجراح عن أم حبيبة عن النبي ﷺ قال : صدقت " [٢٠ ، جـ٦ ، ص ٤٢٦].

وقد علق السخاوي على هذه القصة بكلام متين، فقال : " وقد اشتمل هذا الخبر على عظم دين الثوري وتواضعه وإنصافه، وعلى قوة حافظة تلميذه القطان وجرأته على

شيخه حتى خاطبه بذلك ونبهه على عثوره حيث **سلك الجادة** ؛ لأن جل رواية نافع هي عن ابن عمر ، فكان قول الذي يسلك غيرها إذا كان ضابطاً أرجح " [٥ ، جـ١ ، ص ٣٢٧].

ويبدو من كلام علماء علل الحديث ما تقدم منه وما سيأتي بعد قليل ، أن الراوي إذا روى حديثاً بسند مألوف معروف مشهور متداول بكثرة ، وخالفه فيه منه هو مثله أو أقوى منه صفة أو عدداً ، فرواه أو رووه عن الشيخ نفسه الذي عليه مدار الحديث ، فإن العلماء يخطئون رواية الأول الذي جاء بالسند المشهور ، وحجتهم في ذلك أن الطريق المشهور المعروف يكون سهلاً على الذاكرة ، وتسبق الألسنة إليه لكثرة تعودها عليه ، ولهذا رأيناهم يعبرون عن هذه الحجة بعبارات مثل : (فلان سلك الجادة)، أو (لزم الطريق)، أو (كان هذا أسهل عليه)، أو (أخذ طريق المجرة)، أو (جرى على العادة المستمرة).

وأما حجتهم في ترجيح من خالف الجادة ، فمبنية على أن الراوي المخالف للطريق المألوف المشهور كان من الأسهل عليه أن لايأتي به من الطريق الآخر الغريب والصعب ، ولهذا قال ابن عيينة لما خالفه من سلك الجادة فروى حديثاً عن ابن المنكدر عن جابر : " فأنا من أين أقع على هذا - حدثنا ابن المنكدر - عن سعيد بن عبدالرحمن بن يربوع عن جبير بن الحويرث رأيت أبا بكر " [٢١ ، جـ٢ ، ص ١٥٢]، وهكذا قال الإمام عبدالرحمن بن مهدي في حديث خالف فيه سفيان بن عيينة مالك بن أنس ، فرجح رواية سفيان بقوله : " فمن أين جاء بهذا الإسناد ؟ " ، فأعجب سفيان بتفسيره ، وقال مؤكداً

له: "لو قال لنا صفوان: عن عطاء ؛ لكان أهون علينا من أن نأتي بهذا الإسناد الشديد" [١٠ ، جـ٦ ، ص ٢٨٣].

وبما تقدم من تحليل لأسباب احتفاء علماء العلل بقرينة (سلوك الجادة) نتبين أنهم راعوا في اعتمادهم عليها الطبيعة البشرية ، من حيث الفهم الدقيق والواقعي للعمليات التي تتم في الذاكرة ، فتؤدي إلى وقوعها في الخطأ ، كما أنهم راعوا مداخل الوهم على الرواة ، ومن أهمها المبادرة للمألوف الذي تقتضيه العادة المستمرة وذلك لما فيه من سهولة.

ويجدر بنا قبل أن ننهي هذا المبحث أن نشير إلى أمرين لاحظتهما خلال جمع المادة العلمية لهذا البحث.

الملاحظة الأولى: أنني لم أجد العلماء استعملوا عبارة (سلك الجادة) وما في معناها إلا في كلامهم على الأسانيد ، ما عدا في موضع واحد وقفت عليه للحافظ الإسماعيلي وجدته أشار إلى هذه القرينة في نقده لمتن حديث أخرجه البخاري في صحيحه عن شيخه عبدالله بن يزيد المقرئ عن سعيد بن أبي أيوب عن أبي الأسود محمد بن عبدالرحمن عن عكرمة مولى ابن عباس عن عبدالله بن عمرو بن العاص عن رسول الله ﷺ قال: "من قتل دون ماله ، *فهو شهيد*" [٢٢ ، جـ ٢ ، ص ٨٧٧].

قال الإسماعيلي: "وكذا أخرجه البخاري ، وكأنه كتبه من حفظه ، أو حدث به المقرئ من حفظه ، فجاء به على اللفظ المشهور ، وإلا فقد رواه الجماعة عن المقرئ بلفظ: "من قتل دون ماله *مظلوماً فله الجنة*" ، *ومن أتى به على غير اللفظ الذي اعتيد فهو أولى بالحفظ* ، ولا سيما وفيهم مثل دحيم ، وكذلك ما زادوه من قوله: "مظلوماً" فإنه لا بد من هذا القيد" [٢٣ ، جـ ٥ ، ص ١٤٧].

وإنما قال الإسماعيلي ذلك ، لأن جمعاً من الثقات خالفوا البخاري فرووه عن ابن المقرئ باللفظ الثاني المتقدم ، وقد ساق ابن حجر جملة من أسماء هؤلاء الثقات [٢٣ ،

جـ ٥، ص ١٤٧]، واللفظ الذي جاء به البخاري هو لفظ غير مستغرب لاعتياد الرواة عليه وسماعهم له في أكثر من حديث، وأما اللفظ الذي جاء به الآخرون فساقوه بلفظ مخالف للمعتاد، فكان هذا كما يرى الإسماعيلي قرينة على الضبط والحفظ.

ولم يتيسر لي الوقوف على نص واضح غيره استعمل فيه أحد علماء الحديث قرينة (سلوك الجادة) في المتن، وإن كنت لا أستبعد وجود مثل ذلك، خاصة في بعض النصوص مثل: "من فعل كذا غفر له ما تقدم من ذنبه وما تأخر" فإن مثل هذا اللفظ يمكن أن يسلك فيه أحد الرواة الجادة فيزيد كلمة "وما تأخر" باعتبار أنها من المتن، ولا يكون الأمر كذلك.

وعلى أية حال الذي يعنينا هنا أن نقرر أن استعمال قرينة (سلوك الجادة) نادر في المتون، بعكس الأسانيد، وتعليل ذلك في نظري أن الأسانيد منها ما يكون سلسلة معروفة كنافع عن ابن عمر، أو عمرو بن شعيب عن أبيه عن جده، أو همام بن منبه عن أبي هريرة، ويروى بكل سند منها عشرات المتون المختلفة المتنوعة، فالسند يتكرر كثيراً بهذا الاعتبار، مما يجعل الرواة يعتادون عليه، أما المتون فهي متنوعة في ألفاظها وتراكيبها وأساليبها، فيقل إن لم يكن في حكم النادر أن توجد مجموعة من الجمل أو العبارات المتكررة في عدد من المتون.

الملاحظة الثانية: لم أجد بعض علماء العلل استعملوا عبارة (سلك الجادة) أو ما شابهها في أحكامهم على الأحاديث، ومن أولئك مثلاً: ابن المديني، والدارقطني مع سعة كتابه في العلل وضخامته. إلا أنه بالنظر في تطبيقاتهم العملية - رحمهم الله تعالى - نجد أن هذه القرينة كانت حاضرة في نقدهم، وأحكامهم من دون شك، وإن لم يعبروا عنها بألفاظ صريحة كالتي تقدم بيانها.

ودليل ذلك من تطبيقات الإمام علي بن المديني مثلاً أنه رجح رواية الأعمش عن أبي صالح عن أبي سعيد الخدري رضي الله عنه في حديث، على رواية عاصم بن بهدلة عن أبي صالح عن أبي هريرة رضي الله عنه، وقال: " والأعمش أثبت في أبي صالح من غيره " [٢٤ ، ص ٨٠]. وقد علق الحافظ ابن حجر مفسراً وموضحاً سبب هذا الترجيح فقال: " فعرف من كلامه أن من قال فيه: عن أبي صالح عن أبي هريرة، فقد شذ، وكان سبب ذلك شهرة أبي صالح بالرواية عن أبي هريرة، فيسبق إليه الوهم ممن ليس بحافظ، وأما الحفاظ فيميزون ذلك " [٢٣ ، جـ٧ ، ص ٤٣]. وقد وافق الدارقطني ابن المديني على الترجيح نفسه [٢٥ ، جـ١٠ ، ص ١٠٦ -١٠٨].

وقد وجدت في نصوص الدارقطني وترجيحاته في " علله " ما يثبت بأنه قد اعتمد على هذه القرينة، ومن أمثلة ذلك أنه ذكر رواية ليزيد بن إبراهيم التُستري وهو ثقة ثبت [١٤ ، ص ٥٩٩] عن محمد بن سيرين عن أبي هريرة فذكر حديثاً، وقد خالفه أيوب السختياني وهو ثقة ثبت أيضاً [١٤ ، ص ١١٧] فذكر الحديث عن محمد بن سيرين عن عبدالرحمن بن أبي بكرة عن أبيه، ثم قال: " وحديث أبي بكرة هو المحفوظ " [٢٥ ، جـ ١٠ ، ص ٢٦]، ولا يخفى على طلاب الحديث أن محمد بن سيرين مكثر عن أبي هريرة حيث إن عدد أحاديثه في الكتب الستة عنه بالمكرر بلغت ثلاثة وثمانين ومائة حديث [٢٦ ، جـ ١٠ ، ص ٣٢٨ - ٣٦١]، ولم يرو ابن سيرين عن عبدالرحمن بن أبي بكرة عن أبيه إلا أربعة أحاديث في الكتب الستة [٢٦ ، جـ٩ ، ص ٤٤ - ٥٣]، وبهذا يعلم أن الدارقطني رجح رواية أيوب ؛ لأنها مخالفة للجادة وتلك قرينة على الإتقان والضبط، وأما يزيد فقد سلك الجادة وتلك قرينة على الخطأ لاسيما مع وجود المخالفة، ولقد كان بوسع الدارقطني أن يصحح الوجهين عن ابن سيرين لكون يزيد وأيوب من الثقات

الأثبات، ولكنه اختار الترجيح لا الجمع بناء على قوة قرينة الترجيح ؛ لكونها أقوى من الاحتمال بصحة الوجهين.

والأمثلة على تطبيق هذه القرينة عند الدارقطني كثيرة يمكن مراجعتها في مظانها [٢٥، ج ٣، ص ٥٢، ص ٩٢، ص ١٦٩ ؛ ج ٦، ص ٢٢٦ ؛ ج ٩، ص ٥٣، ص ٦٧].

أمثلة من نصوص علماء العلل التطبيقية

وجدت بالتتبع أن العلماء الذين استعملوا عبارة (سلوك الجادة) وما في حكمها باعتبارها قرينة على خطأ الراوي، وأن مخالفة الجادة قرينة على ضبط الراوي وإتقانه بلغوا أحد عشر عالماً، ولا يعني هذا عدم وجود غيرهم، ولكن أقول حسب مبلغي من العلم، وسأعرض فيما يلي نصوص كل إمام، فإن كانت نصوص أحدهم كثيرة كما هي حال أبي حاتم الرازي، وابن عدي، وابن حجر، فسأكتفي بعرض أربعة نصوص خشية الإطالة، وأحيل على الباقي لمن أراد الاستزادة، والذي يظهر لي أن أقدم من تنبه لهذه القرينة واستعملها في الترجيح هو سفيان بن عيينة أو عبدالرحمن بن مهدي، قال ابن رجب في معرض شرحه لقرينة (سلوك الجادة): " وقد سبق إلى نحو ذلك ابن عيينة، وابن مهدي "، ولم أستطع الجزم الأكيد أيهما أسبق ؛ لأنهما كانا في عصر واحد، وإن كان ابن عيينة أقدم وأسن، إلا أنهما قد ماتا في سنة واحدة هي سنة ثمان وتسعين ومائة[١٤، ص ٢٤٥، ص ٣٥١]. فالجزم بأن أحدهما سبق الآخر يحتاج إلى دلائل واضحة، وهذا ما نفتقده، إلا أنني سأبدأ بذكر ابن عيينة باعتبار أنه الأكبر سناً.

أولاً: الإمام سفيان بن عيينة

فقد روى حديثاً عن شيخه محمد بن المنكدر أنه سمع سعيد بن عبدالرحمن بن يربوع يخبر عن جبير بن الحويرث قال: رأيت أبا بكر رضي الله عنه.. الحديث، فقيل

لسفيان: إن منكدراً - يعني ابن محمد بن المنكدر - يقول: عن أبيه عن جابر ؟!. فقال سفيان: فأنا من أين أقع على هذا سعيد بن عبدالرحمن بن يربوع عن جبير بن الحويرث: رأيت أبا بكر رضي الله عنه ؟ [٢١ ، جـ ٢ ، ص ١٥٢]. وبين تفسير ذلك بصورة أكثر وضوحاً في قوله: "هذا كان أهون عليه" [١٥ ، جـ ٢ ، ص ٧٠١] يعني أن المنكدر بن محمد بن المنكدر وهو لين الحديث [١٤ ، ص ٥٤٧]، سلك الجادة فروى الحديث عن أبيه عن جابر ، وغالب مرويات محمد بن المنكدر عن جابر فكان هذا السند المشهور المألوف أسهل عليه من السند الآخر الصعب الذي حفظه سفيان .

ثانياً: عبدالرحمن بن مهدي

قال الحميدي ثنا سفيان - يعني ابن عيينة - حدثنا صفوان بن سليم عن امرأة يقال لها: أنيسة عن أم سعيد بنت مرة الفهرية عن أبيها أن رسول الله ﷺ قال: "أنا وكافل اليتيم له أو لغيره في الجنة كهاتين وأشار بإصبعيه".

" قيل لسفيان: فإن عبد الرحمن بن مهدي يقول: إن سفيان أصوب في هذا الحديث من مالك. قال سفيان: وما يدريه ؟! أدرك صفوان ؟ فقالوا: لا ، ولكنه قال: إن مالكاً قاله عن صفوان عن عطاء بن يسار ، وقال سفيان: عن أنيسة عن أم سعيد بنت مرة عن أبيها ، فمن أين جاء بهذا الإسناد ؟

قال سفيان: ما أحسن ما قال ! لو قال لنا صفوان: عن عطاء بن يسار كان أهون علينا من أن نجيء بهذا الإسناد الشديد" [١٥ ، جـ ٢ ، ص ٧٠٧ ؛ ١٠ ، جـ ٦ ، ص٢٨٣].

ونلحظ هنا إعجاب ابن عيينة بكلام ابن مهدي ونفسيره لسبب ترجيحه لروايته على رواية مالك ، وقد سبق آنفاً معنا أن ابن عيينة نفسه قد استعمل هذه القرينة أيضاً في

تخطئته للمنكدر بن محمد بن المنكدر، وكلام ابن مهدي مبني على أن صفوان بن سليم وهو من الثقات المشاهير [١٤، ص ٢٧٦]، معروف بالرواية عن عطاء بن يسار، ففي الكتب الستة فقط خمسة أحاديث من روايته عن عطاء عن أبي هريرة رضي الله عنه [٢٦، جـ ١٠، ص ٢٧٤-٢٧٥]، وكذلك روى عن عطاء عن أبي سعيد الخدري رضي الله عنه ثلاثة أحاديث في الكتب الستة فقط [٢٦، جـ٣، ص ٤٠٤-٤٠٥، ص ٤١٠، ص ٤١٣]، وهذا يدل على تعدد رواية صفوان عن عطاء وتكررها على الأقل في ثمانية أحاديث متصلة مرفوعة، وأما رواية صفوان عن أنيسة لا توجد إلا في الحديث السابق فقط، بل إن أنيسة هذه غير معروفة عند العلماء [١٤، ص ٧٤٤]، وليس لها رواية من حيث العموم غير حديثها السابق، وبناء على هذه المعلومات يتضح لنا وجاهة ترجيح الإمام عبدالرحمن بن مهدي، حيث تنبه وفطن إلى أن ابن عيينة روى عن صفوان حديثاً بسند غريب يصعب حفظه، وأن الإمام مالكاً قد رواه عن صفوان عن شيخه عطاء بن يسار، ولو كان الحديث عن عطاء محفوظاً كما رواه مالك ؛ لكان من اليسير على حافظ ثبت مثل ابن عيينة أن يحفظه لسهولته، ولتكرره في جملة من الأحاديث.

وهذا تطبيق عملي من الإمام عبدالرحمن بن مهدي - رحمه الله - لقرينة ترجيح رواية من خالف الجادة على من سلكها، مع أن المفاضلة هنا بين جبلين من جبال الحفظ: مالك بن أنس من جهة، وسفيان بن عيينة من جهة أخرى، مما يؤكد أن مجال تطبيق هذه القرينة غير مقتصر على سيئ الحفظ أو قليله.

وقد وافق أبو حاتم الرازي وكذلك أبو زرعة الرازي الإمام ابن مهدي على ترجيحه، فرجحا رواية ابن عيينة على رواية مالك كما تقدم [٨، جـ٢، ص ١٧٧].

ثالثاً: الإمام الشافعي

وقفت على نص واحد فط للإمام الشافعي طبق فيه قرينة (سلوك الجادة) بوصفها مظنة لخطأ الراوي، بيد أنه - كما تقدم - لم يستعمل لفظة (الجادة) وإنما (المجرة)، وفي ذلك النص انتقد الشافعي شيخه سفيان بن عيينة حين روى حديثاً: عن الزهري عن عروة عن عبدالرحمن بن عبدٍ القاري: " صلى عمر بن الخطاب رضي الله عنه الصبح بمكة، ثم طاف بالبيت سبعاً، ثم خرج وهو يريد المدينة، فلما كان بذي طوى، وطلعت الشمس، صلى ركعتين ".

فقال - رحمه الله -: " اتّبَعَ سفيان بن عيينة في قوله عن الزهري عن عروة عن عبدالرحمن المجرة " قال ابن أبي حاتم: " يريد لزم الطريق " [٩، ص ٢٢٧].

قال ابن أبي حاتم موضحاً وشارحاً كلام الشافعي الآنف: " وذلك أن مالكاً، ويونس بن يزيد، وغيرهما رووا الحديث عن الزهري عن حميد بن عبدالرحمن عن عبدالرحمن بن عبد القاري عن عمر، فأراد الشافعي أن ابن عيينة وهم، وأن الصحيح مارواه مالك " [٩، ص ٢٢٨].

فوجه الخلاف بين ابن عيينة والآخرين في ذكر اسم شيخ الزهري في هذا الحديث: هل هو عروة بن الزبير كما ذكر ابن عيينة أو حميد بن عبدالرحمن كما ذكر مالك وغيره؟

والذي رجحه الشافعي ووافقه عليه الإمام أحمد بن حنبل [٢١، جـ٣، ص ٣٩٠]، رواية مالك ومن معه، بل قال أبو حاتم: " روى كل أصحاب الزهري عن الزهري عن حميد بن عبدالرحمن عن عبدالرحمن بن عبد القاري عن عمر، وهو الصحيح " [٨، جـ١، ص ٢٨٢].

وقد كان ابن عيينة يعلم بمخالفة مالك وآخرين له في هذا الحديث، ومع ذلك فقد كان واثقاً من نفسه، وقال لمن راجعه في هذا الأمر: " أما أنا فأحفظه عن عروة " [١٥، جـ ٢، ص ٧٢٣]، وذكر الأثرم أن ابن عيينة قد توبع في روايته لهذا الحديث [٢٣، جـ٣، ص ٤٨٩].

والذي يبدو أن أئمة علم العلل كأحمد وأبي حاتم الرازي وابنه، ومعهم الإمام الشافعي لم يقتنعوا بصحة رواية ابن عيينة، وعمدتهم في ذلك - فيما يبدو - ما ذكره الإمام الشافعي من أن ابن عيينة (اتبع المجرة) أي (لزم الطريق) كما فسرها ابن أبي حاتم، وهذا صحيح فإن رواية الزهري عن عروة عن عبدالرحمن بن عبد القاري مشهورة أكثر من رواية الزهري عن حميد عن القاري، ودليل ذلك أن المزي ذكر أربعة أحاديث بالسند الأول، ولم يذكر بالسند الثاني إلا حديثاً واحداً فقط [٢٦، جـ ٨، ص٧٩-٨١]، فمن جاء بالسند الثاني خالف الجادة، وهذه قرينة ترجيح لروايته تدل على مزيد ضبط، ومن جاء بالسند الأول كابن عيينة فقد سلك الجادة في ذلك، وتكون روايته مظنة الخطأ، مع كون الراوي لها ثقة من كبار الأئمة، وليس من المتكلم فيهم، ومع ذلك طبقوا هذه القرينة حتى في حقه، وقد كان من الممكن أن يقال: الكل صحيح ؛ لكون المخالف وهو ابن عيينة ثقة ثبت، ولكون الزهري معروف بالرواية عن حميد وعن عروة، كما أنه من المتوسعين في الرواية، ولكن أولئك الأئمة لم يلتفتوا إلى هذه الأمور، وقدموا العمل بالقرينة المذكورة لقوتها عندهم.

رابعاً: الإمام أحمد بن حنبل

وقفت على نصين للإمام أحمد طبق فيهما بوضوح القرينة السابق ذكرها، فقد سأله أحد طلابه عن عبد الرحمن بن أبي الموالِ فقال: " عبد الرحمن لا بأس به، كان

محبوساً في المطبق حين هزم هؤلاء، يروي حديثاً لابن المنكدر عن جابر عن النبي ﷺ في الاستخارة ليس يرويه أحد غيره، هو منكر. قلت: هو منكر؟! قال: نعم، ليس يرويه غيره، وهو لا بأس به، وأهل المدينة إذا كان حديث غلط يقولون: ابن المنكدر عن جابر، وأهل البصرة يقولون: ثابت عن أنس يحيلون عليهما" [١٣، جـ٤، ص ٣٠٨]

فالإمام أحمد - رحمه الله - يطعن في حديث الاستخارة الذي رواه ابن أبي الموال عن محمد بن المنكدر عن جابر مرفوعاً، معللاً طعنه بأمرين:

١ - تفرد ابن أبي الموال بروايته لهذا الحديث عن ابن المنكدر، والذي يبدو لي أن تفرده غير محتمل عند الإمام أحمد، وذلك لأن ابن المنكدر من الرواة المكثرين المعروفين بأن لهم تلامذة من الثقات ملازمين لهم، ولا يعرف هذا الحديث عن ابن المنكدر إلا من طريقه فقط، مع أن المتن المروي يتضمن ما يقتضي شهرته وانتشاره إذ ورد فيه أن رسول الله ﷺ كان يعلمهم الاستخارة في الأمور كلها كما يعلمهم السورة من القرآن [٢٢، جـ١، ص ٣٩١]، وهذا يلزم منه التكرار المقتضي للانتشار والشهرة عن الرسول ﷺ أو عن جابر أو عن ابن المنكدر؛ لأن ظاهر سياق المتن يشير إلى مدى حاجة الناس الماسة للاستخارة.

٢ - أن أهل المدينة ومنهم ابن أبي الموال هذا كان من عادتهم إذا أخطأوا في حديث يقولون: ابن المنكدر عن جابر؛ لشهرة هذا الإسناد عندهم، وعليه فيرجح الأمام أحمد خطأ هذا الحديث بمجموع هذين الأمرين.

والملاحظ هنا أنه لا يوجد مخالف لابن أبي الموال عن ابن المنكدر، و مع ذلك فإن الإمام أحمد طبق قرينة (سلوك الجادة) مرجحاً بها خطأ الراوي، لِما قوي في ظنه من خطأ المتفرد بهذا الحديث بما ذكرناه آنفاً.

وقد خالف الإمام البخاري شيخه الإمام أحمد في هذا الحديث حيث صححه واحتج به [٢٢ ، جـ ٥ ، ص٢٣٤٥]، وساق ابن حجر شواهد له عن عدد من الصحابة الآخرين [٢٣ ، جـ١١ ، ص١٨٤] ويبدو لي أن البخاري احتج بالحديث لشواهده، ولأنه لا يوجد مخالف لابن أبي الموال.

ويستفاد من كلام الإمام أحمد المتقدم، أن من منهجه - رحمه الله - أن (سلوك الجادة) - وهي هنا الرواية عن ابن المنكدر عن جابر - تستعمل بوصفها قرينة ترجيح على خطأ الراوي إذا اعتضدت بالتفرد غير المحتمل، ولو لم تأت رواية مخالفة لذلك الراوي.

وفي نص آخر سأل عبدالله بن أحمد أباه عن حديث هشيم عن حصين عن عمرو بن مرة عن علقمة بن وائل عن أبيه عن النبي ﷺ في رفع اليدين في الصلاة ؟

فقال: " رواه شعبة عن عمرو بن مرة عن أبي البختري عن عبد الرحمن اليحصبي عن وائل عن النبي ﷺ، خالف حصين شعبة، وشعبة أثبت في عمرو بن مرة من حصين. القول قول شعبة، من أين يقع شعبة على أبي البختري عن عبد الرحمن اليحصبي عن وائل ؟! " [٢١ جـ١ ، ص٤٦٣]

وظاهر من هذا النص أن الإمام أحمد طبق قرينة الترجيح بمخالفة الجادة بدلالة قوله مفسراً سبب ترجيحه لرواية شعبة: " من أين يقع شعبة على أبي البختري عن عبدالرحمن اليحصبي عن وائل ؟! "، وقد وضح ابن رجب معنى هذا الكلام في معرض شرحه لقرينة سلوك الجادة بقوله: " يشير إلى أن هذا إسناد غريب لا يحفظه إلا حافظ، بخلاف علقمة بن وائل عن أبيه، فإنه طريق مشهور "[٣، جـ ٢ ، ص ٧٢٩]، وهذا صحيح فإن إسناد علقمة بن وائل عن أبيه إسناد مشهور، بل هو أشهر إسناد تروى به أحاديث وائل بن حجر رضي الله عنه، ويوجد في الكتب الستة بهذا السند اثنا عشر حديثاً

بالمكرر [٢٦ ، جـ٩ ، ص ٨٥ -٨٩]، بينما لا يوجد بالسند الذي رواه شعبة أي حديث في الكتب الستة ، بل لم أجد متناً آخر روي بالسند نفسه إلى وائل بن حجر رضي الله عنه غير الحديث السابق.

والملاحظ هنا أن الإمام جعل رواية حصين بن عبدالرحمن السلمي مرجوحة مع أنه قال فيه : " ثقة مأمون من كبار أصحاب الحديث " [٢٧ ، جـ٣ ، ص ١٩٣]، فترجيحه لرواية شعبة ليس بسبب ضعف حصين ، بل لأن شعبة خالف الجادة في روايته ، فجاء بسند عن عمرو بن مرة لا يأتي به إلا حافظ لغرابته ، وأما حصين فسلك الجادة ، بالإضافة لكون شعبة أثبت في عمرو بن مرة من حصين.

ومن المهم أن نعرف أن ترجيح رواية شعبة على رواية حصين إنما هو باعتبار الأصح عن عمرو بن مرة فقط ، وإلا فإن أصل الحديث محفوظ عن علقمة بن وائل عن أبيه من غير طريق حصين كما يدل على ذلك احتجاج الإمام مسلم به[٢٨ ، جـ١ ، ص ٣٠١]، ومثل هذا لا يخفى على الإمام أحمد ، فقد ذكره في مسنده [٢٠ ، جـ٤ ، ص ٣١٧]، وكان بوسعه – رحمه الله - أن يصحح رواية حصين باعتبار أن أصل الحديث محفوظ عن علقمة بن وائل ، وباعتبار آخر وهو أن أكثر خطأ شعبة كان في الأسماء كما صرح الإمام أحمد بنفسه [٢٧ ، ج ٤ ، ص ٣٧٠] فيحتمل أنه أخطأ هنا في رواة السند ، ولكن الإمام أحمد آثر الترجيح على الجمع هنا ، ولم يلتفت لشيء من ذلك ، والسبب في نظري راجع إلى قوة القرينة عنده ، كما يدل على ذلك مؤدى كلامه الآنف.

خامساً: الإمام أبو حاتم الرازي

وجدت لأبي حاتم ثمانية نصوص صرح فيها بأن أحد الرواة " لزم الطريق " وهذا اصطلاحه في من (سلك الجادة) من الرواة ، ولعله لهذا وصف ابن رجب أبا حاتم بكثرة تعليله للأحاديث بهذه القرينة [٣ ، جـ ٢ ، ص ٧٢٦].

ومن نصوصه التي استعمل فيها قرينة (لزوم الطريق) باعتبارها مظنة خطأ الراوي إذا خولف :

أنه سئل عن حديث رواه محمد بن سليمان الأصبهاني عن سهيل بن أبي صالح عن أبيه عن أبي هريرة عن النبي ﷺ " أنه كان يصلي في اليوم والليلة اثنتي عشر ركعة ".

فقال : " هذا خطأ، رواه سهيل عن أبى إسحاق عن المسيب بن رافع عن عمرو بن أوس عن عنبسة عن أم حبيبة عن النبي ﷺ، وكنت معجباً بهذا الحديث، وكنت أرى أنه غريب، حتى رأيت سهيل عن أبي اسحاق عن المسيب عن عمرو بن أوس عن عنبسة عن أم حبيبة عن النبي ﷺ، فعلمت أن ذاك لزم الطريق " [٨، جـ١ ، ص ١٠٦].

فقول أبي حاتم : " فعلمت أن ذاك لزم الطريق " يعني محمد بن سليمان بن عبدالله الكوفي، أبو علي الأصبهاني، وقد قال فيه أبو حاتم : " لا بأس به، يكتب حديثه، ولا يحتج به " [٢٧ ، جـ ٧ ، ص ٢٦٧]، وأما المخالف له فهو فليح بن سليمان المدني، وهو الذي روى الحديث عن سهيل بالسند الثاني الذي رجحه أبو حاتم، كما أخرجه النسائي [٢٩ ، جـ١ ، ص ٤٦٢]، وابن خزيمة [٣٠ ، جـ٢ ، ص٢٠٥]، والدارقطني [٢٥ ، جـ ٨ ، ص ١٨٥]، ولكن عندهم بدون ذكر عمرو بن أوس، وإنما جاء ذكره في حديث رواه محمد بن عجلان عن أبي إسحاق عنه عن عنبسة عن أم حبيبة به، كما ذكره النسائي [٣١، جـ ٣، ص ٢٦٢]، وفليح قال فيه أبو حاتم : " ليس بالقوي " [٢٧ ، جـ ٧، ص ٨٤].

ويبدو من النقول السابقة أن أبا حاتم رجح رواية فليح ؛ لأنه خالف الجادة، وخطّأ رواية الأصبهاني ؛ لأنه سلكها، ولزم الطريق المشهور وهو سهيل بن أبي صالح عن أبيه عن أبي هريرة، وهو من الأسانيد المألوفة جداً عند المحدثين بحيث إنه يوجد في الكتب الستة فقط أكثر من مئتي حديث بهذا السند [٢٦ ، جـ ٩ ، ص ٣٩٤ - ٤٢٥].

والملاحظة التي تتبدى لنا من كلام أبي حاتم في الأصبهاني وفليح تدل على أنهما في منزلة متقاربة عنده من حيث عدم القوة فكلاهما يشتركان في أنهما عنده ممن يكتب حديثه ولا يحتج به ، مما يجعل احتمال أن عدم ترجيح رواية أحدهما على الآخر أمر وارد ، إلا أن أبا حاتم رأى - فيما يبدو لي - أن قرينة مخالفة الجادة تدل على مزيد ضبط فليح لهذا الحديث ، وأن سلوك الجادة يدل على خطأ محمد بن سليمان الأصبهاني ووهمه.

ومن المهم أن نعلم أن النتيجة التي وصل إليها أبو حاتم ، وافقه عليها النسائي ، فخطّأ رواية الأصبهاني ، وقال عن سند فليح الذي رواه : " هذا أولى بالصواب عندنا ، وفليح ليس بالقوي " [٣٠ ، جـ ١ ، ص ٤٦٢]، وكذلك قال الدارقطني : " وقول فليح أشبه بالصواب " [٢٥ ، جـ ٨ ، ص ١٨٥]، ومع أن النسائي والدارقطني لم يشيرا إلى أن قرينة مخالفة الجادة هي السبب في ترجيحهما لرواية فليح إلا أن كلام أبي حاتم السابق يبين ذلك ويفسر لنا لماذا رجحت رواية من قالوا فيه : إنه ليس بالقوي.

وفي **نص ثان :** سئل أبو حاتم : عن حديث رواه المبارك بن فضالة عن ثابت عن أنس عن النبي ﷺ أنه قال : "إذا أحب الرجل أخاه فليعلمه" ؟.

قال أبو حاتم : " ورواه حماد بن سلمة عن ثابت عن حبيب بن سبيعة الضبعى عن رجل حدثه عن النبي ﷺ مرسل.. هذا أشبه ، وهو الصحيح ، وذاك لزم الطريق " [٨ ، جـ٢ ، ص ٢٤٩].

والموازنة هنا جرت بين المبارك بن فضالة ، وحماد بن سلمة في روايتيهما للحديث السابق عن ثابت البناني ، فأما المبارك فرواه عنه عن أنس ، وهذا سند معروف مألوف حيث اشتهر ثابت البناني بكثرة روايته عن أنس رضي الله عنه [٢٦ ، جـ ١ ، ص ١٠٣ - ١٥٦]، وأما حماد بن سلمه فروى الحديث عن ثابت بسند غريب غير مألوف ،

فرجح أبو حاتم رواية حماد بن سلمة بقرينة مخالفته للجادة، وخطّأ رواية المبارك بقرينة سلوكه للجادة، وهي مظنة الخطأ.

وفي ذلك يقول ابن رجب: " هكذا رواه حماد بن سلمة، وهو أحفظ أصحاب ثابت، وأثبتهم في حديثه، وخالفه من لم يكن في حفظه بذاك من الشيوخ الرواة عن ثابت، كمبارك بن فضالة، وحسين بن واقد، ونحوهما، فرووه عن ثابت عن أنس عن النبي ﷺ، وحكم الحفاظ هنا بصحة قول حماد، وخطأ من خالفه، منهم: أبو حاتم، والنسائي، والدارقطني " [٣، جـ٢، ص ٧٢٦].

وما قاله ابن رجب صحيح فقد صرح كبار النقاد، ومنهم أبو حاتم الرازي على أن حماد بن سلمة أثبت الناس في ثابت البناني [٢٧، جـ ٣، ص ١٤١]، كما أن روايته للحديث عن ثابت بالكيفية السابقة تتفق مع حقيقة أن من أهم قرائن الترجيح في علم العلل الترجيح بمخالفة الجادة، ومن الملفت للنظر أن المبارك بن فضالة توبع متابعة تامة في روايته عن ثابت من قبل الحسين بن واقد، كما جاء عند أحمد [٢٠، جـ ٣، ص ١٤١]، والنسائي [٣٢، ص ٢٢٢]، وابن حبان [٣٣، جـ٢، ص ٣٣٠]، والحسين ثقة له أوهام [١٤، ص ١٦٩]، ومع ذلك فلم يكن مثل هذه المتابعة كافية لأبي حاتم ليقول: لعل لثابت أكثر من إسناد في هذا الحديث، بل كان - رحمه الله - جازماً في أن رواية حماد هي الصحيحة وأن رواية المبارك خطأ بسبب سلوكه للجادة.

وهذا ما انتهى إليه النسائي في الحكم على الحديث السابق، فقد قال بعد أن ذكر رواية حماد بن سلمة: " وهذا الصواب عندنا، وحديث حسين بن واقد خطأ، وحماد بن سلمة أثبت - والله أعلم - بحديث ثابت من حسين بن واقد " [٣٢، ص ٢٢٣]، وكذلك الدارقطني فقد قال: " والقول قول حماد " [٣٤، جـ ٥، ص ١٨].

ومما يسترعي الانتباه هنا أن ابن حبان قد صحح الحديث من طريق الحسين بن واقد عن ثابت عن أنس [٣٣، جـ٢ ، ص٣٣٠] ، وكذا الحاكم صحح الحديث من طريق المبارك بن فضالة المتقدم [٣٥ ، جـ٤ ، ص ١٧١]، وهذا مما يدل على أن بعض بالموصوفين بالتساهل كابن حبان والحاكم وغيرهما ، قد لا يراعون في تطبيقاتهم وأحكامهم قرينة سلوك الجادة كما يراعيها أئمة علم العلل كأبي حاتم الرازي، وأبي عبدالرحمن النسائي، وأبي الحسن الدارقطني وغيرهم.

وفي *نص ثالث* : سئل عن حديث رواه محمد بن إسحق عن الحارث بن عبدالرحمن بن أبي ذباب عن أبي سلمة عن عائشة عن النبي ﷺ " أكمل المؤمنين إيماناً أحسنهم خلقاً " ، ورواه محمد بن عمرو بن علقمة عن أبي سلمة عن أبي هريرة عن النبي ﷺ فقال أبو حاتم : " حديث الحارث أشبه ، ومحمد بن عمرو لزم الطريق " [٨ ، جـ٢ ، ص٢٦٦].

والخلاف في هذا الحديث في اسم الصحابي الذي يروي عنه أبو سلمة هذا الحديث أهو أبو هريرة رضي الله عنه أم عائشة رضي عنها ؟

والملفت للنظر في هذا النص أن أبا حاتم رجح رواية الحارث مع كونه أقل شهرة وشأناً من محمد بن عمرو، وقد قال في الحارث : " يروي عنه الدراودي أحاديث منكرة، وليس بذاك القوي، يكتب حديثه " [٢٧ ، جـ ٣، ص ٧٩]، وقال في محمد: " صالح الحديث، يكتب حديثه، هو شيخ " [٢٧ ، جـ ٨، ص ٣٠]، وسبب الترجيح لرواية الحارث كما هو ظاهر النص بسبب قرينة مخالفة الجادة، وهذا يدلنا على قوة هذه القرينة عند أبي حاتم، حيث قدمها على قرينة أخرى مهمة من قرائن الترجيح في علم العلل، وهي الترجيح بالملازمة، إذ من المعروف أن محمد بن عمرو من المكثرين والملازمين لأبي سلمة [٢٦ ، جـ١١ ، ص ٣ -٢٣] وإن كان ليس بالمتقن لكل ما يرويه عنه كما أشار

ابن معين وغيره [٢٧ ، جـ ٨ ، ص٣٠]، ولو لم تكن قرينة الترجيح بمخالفة الجادة أقوى من غيرها في نظر أبي حاتم لما أقدم على ذلك.

وأمر آخر يسترعي الانتباه، وهو أن أبا سلمة معروف بالرواية عن عائشة و أبي هريرة رضي الله عنهما، نعم هو مكثر عن أبي هريرة رضي الله عنه جداً حيث بلغت عدد مروياته عنه في الكتب الستة فقط ما يقارب الخمسمائة حديث بالمكرر [٢٦ ، جـ١٠ ، ص ٤٥٧ - ٤٧٥ ؛ جـ١١ ، ص ٣ -٨٣]، غير أنه ليس بالمقل عن عائشة رضي الله عنها فقد روى عنها ما يقارب المائة حديث بالمكرر [٢٦ ، جـ ١٢ ، ص ٣٤٣ -٣٧٤]، وعليه فلا تعد رواية الحارث عن أبي سلمة عن عائشة من الأسانيد النادرة أو القليلة، بل ربما عدت من الجادات المشهورة المألوفة التي قد يسلكها بعض الرواة، والذي يبدو لي أن أبا حاتم وازن في النص السابق بين طريقين أحدهما مشهور، والآخر أشهر، فجعل من جاء بالأشهر سالكاً للجادة، وعليه تكون روايته مظنة الخطأ، وجعل من جاء بالطريق المشهور هو المخالف للجادة ورجح روايته، ولعل ذلك باعتباره الأقل شهرة وورودا على ألسنة المحدثين نسبياً.

والملاحظ هنا أن عدداً من العلماء خالفوا أبا حاتم في تخطئته لرواية محمد بن عمرو السابقة، منهم الترمذي فقد صححها [٣٦، جـ٣، ص٤٦٦]، وكذلك ابن حبان [٣٣ ، جـ٩ ، ص ٤٨٣]، والحاكم [٣٥، جـ١ ، ص ٣]، ورجح محمد بن يحيى الذهلي أن يكون الحديث محفوظاً عن أبي هريرة وعائشة رضي الله عنهما معاً [٣٧، جـ٦ ، ص ٢٣٢]، ولا أجد تفسيراً لاختيار أبي حاتم تخطئة رواية محمد بن عمرو إلا أنه كان مقتنعاً بصورة أكيدة بقوة قرينة الترجيح بمخالفة الجادة، وإلا فقد كان بوسعه أن يقول بصحة الوجهين كما فعل الذهلي على أقل تقدير.

وفي *نص رابع*: سئل عن حديث رواه ابن أبي ذئب عن أسيد بن أبي أسيد عن عبد الله بن أبي قتادة عن جابر عن النبي ﷺ قال: " من ترك الجمعة ثلاثاً من غير ضرورة فقد طبع على قلبه "، ورواه الدراوردي عن أسيد عن ابن أبي قتادة عن أبيه عن النبي ﷺ. أيهما أشبه بالصواب ؟.

فقال: " ابن أبي ذئب أحفظ من الدراوردي، وكأنه أشبه، وكأن الدراوردي لزم الطريق " [٨، جـ١، ص: ٢٠٣].

والخلاف هنا بين محمد بن عبدالرحمن بن أبي ذئب و عبدالعزيز بن محمد الدراوردي في هذا الحديث أهو من مسند جابر أم من مسند أبي قتادة رضي الله عنهما ؟

والذي رجحه أبو حاتم هنا أن الحديث من مسند جابر رضي الله عنه كما جاء في رواية ابن أبي ذئب، وسبب الترجيح عنده كما أبداه أن ابن ذئب أحفظ من الدراوردي الذي لزم الطريق يعني سلك الجادة، وبيان ذلك أن عبدالله بن أبي قتادة معروف بالرواية عن أبيه، بل لم يرو أحد عن أبيه أكثر منه [٢٦، حـ ٩، ص ٢٤٧ -٢٥٩]، وأما حديثه عن جابر فهو نادر جداً، بل لم أجد لعبدالله بن أبي قتادة عن جابر غير هذا الحديث فقط.

وقد وافق الإمام ابن خزيمة أبا حاتم على ذلك فاختار في صحيحه رواية ابن أبي ذئب، وأعرض عن رواية الدراوردي [٣٠، جـ ٣، ص ١٧٥ - ١٧٦]، وكذلك الدارقطني وافقه على ترجيح رواية ابن أبي ذئب [المخطوط، ج٤، ق ١٣٠/أ].

وأما الحاكم فمال إلى تصحيح الحديث من الوجهين، فصحح حديث جابر من رواية ابن أبي ذئب [٣٥، جـ١، ص٢٩٢]، وصححه من حديث أبي قتادة من رواية الدراوردي [٣٥١، جـ ٢، ص ٤٨٨].

ويمكن الوقوف على المتبقي من نصوص أبي حاتم الأخرى غير ما تقدم لمن أراد الاستزادة في مظانها[٨ ، جـ١ ، ص ٢١ ، ص ٤٢٨ ؛ جـ٢ ، ص ١٠٩ ، ص ٢٢٥ ،].

ومن المهم أن يعلم أن النصوص السابقة هي التي صرح فيها أبو حاتم بتلك القرينة ، كما أنه استعمل في بعض النصوص عبارة أخرى هي : فلان سلك الطريق الأسهل [٨ ، جـ١ ، ص ٣١٥ ، ص ٣٥٩ ؛ جـ٢ ، ص ٦٠ ، ص ٣٥٤]. أما النصوص التي طبقها من دون تصريح بالقرينة الآنفة فهي كثيرة جداً.

سادساً: الإمام محمد بن إسحاق بن خزيمة

لم أجد لابن خزيمة إلا نصاً واحداً ذكر فيه أن من طريقة الشافعي أن يقول في مثل ذلك : " فلان أخذ طريق المجرة ".

فقد ذكر رواية لحيان بن عبيد الله قال فيها : حدثني عبد الله بن بريده عن أبيه قال قال رسول الله ﷺ " إن عند كل آذانين ركعتين ما خلا المغرب ".

فقال ابن خزيمة بعد أن ذكره : " حيان بن عبيد الله هذا قد أخطأ في الإسناد ؛ لأن كهمس بن الحسن وسعيد بن إياس الجريري وعبد المؤمن العتكي ، رووا الخبر عن ابن بريدة عن عبد الله بن مغفل لا عن أبيه ، وهذا علمي من الجنس الذي كان الشافعي - رحمه الله - يقول : أخذ طريق المجرة ، فهذا الشيخ لما رأى أخبار ابن بريدة عن أبيه توهم أن هذا الخبر هو أيضاً عن أبيه ، ولعله لما رأى العامة لا تصلي قبل المغرب توهم أنه لا يصلى قبل المغرب ، فزاد هذه الكلمه في الخبر ، وزاد علمنا بأن هذه الرواية خطأ أن ابن المبارك قال في حديثه عن كهمس : فكان ابن بريدة يصلي قبل المغرب ركعتين ، فلو كان ابن بريدة قد سمع من أبيه عن النبي ﷺ هذا الاستثناء الذي زاده حيان بن عبيد الله في الخبر ما خلا صلاة المغرب ، لم يكن يخالف خبر النبي ﷺ " [١٠ ، جـ ٢ ، ص ٤٧٤].

وكلام ابن خزيمة هنا يتسم بالوضوح والتفصيل، وقد بين أن حيان بن عبيدالله أبا زهير العدوي البصري، قد خالف الثقات في إسناد الحديث ومتنه، وأن سبب مخالفته للإسناد سلوك الجادة التي سماها تبعاً للإمام الشافعي بطريق المجرة، وأما المتن فقد انقلب عليه فقد رواه الثقات عن عبدالله بن بريدة عن ابن مغفل مرفوعاً: " بين كل أذنين صلاة " كما عند البخاري [٢٢، جـ١، ص٢٢٥]، ومسلم [٢٨، جـ١، ص ٥٧٣]، وفي رواية صحيحة أخرى عند البخاري: " صلوا قبل صلاة المغرب " [٢٢، جـ١، ص ٣٩٦]، وزاد كهمس بن الحسن وهو ثقة عن ابن بريدة أنه كان يصلي قبل المغرب ركعتين[٣٠، جـ٢، ص ٢٦٦]، فاتضح بهذا أن حيان بن عبيدالله خالف في هذا الحديث سنداً ومتناً، ولهذا رجح الدارقطني رواية الثقات وصححها، وحكم على حيان بأنه ليس بقوي [٣٨، جـ١، ص ٢٦٥]، وكذلك البيهقي أيضاً ذكر نحواً من ذلك[١٠، جـ٢، ص ٤٧٤]، وقال ابن حجر في بيان حكمه على الحديث: " وأما رواية حيان فشاذة ؛ لأنه وإن كان صدوقاً عند البزار وغيره، لكنه خالف الحفاظ من أصحاب عبد الله بن بريدة في إسناد الحديث ومتنه، وقد وقع في بعض طرقه... وكان ابن بريدة يصلي ركعتين قبل صلاة المغرب، فلوكان الاستثناء محفوظاً لم يخالف ابن بريدة روايته " [٢٣، جـ٢، ص ١٠٨]، وأما ابن الجوزي فحكم على حديث حيان بالوضع [٣٩، جـ٢، ص ٩٢].

وبما تقدم نعلم أن جمهور العلماء على تضعيف الحديث، وذلك لأن حيان بن عبيد الله مختلف فيه ذكره ابن حبان في الثقات [١٧، جـ ٦، ص ٢٣٠]، وذهب أبو حاتم إلى أنه صدوق [٢٧، جـ ٣، ص ٢٤٦]، ويرى البزار أنه لابأس به [٤٠، جـ١، ص٣٣٤]، وضعفه العقيلي و ابن عدي والدارقطني والبيهقي [٤١، جـ ٢، ص ٣٧٠]، وقد خالف فيه هذا الحديث من هو أوثق منه كما تقدم، ومما يؤكد ضعفه أنه سلك الجادة في سند الحديث كما ذكر ذلك ابن خزيمة، ويتضح ذلك بمعرفة أن عبدالله بن بريدة

مكثر عن أبيه رضي الله عنه، لم يرو أحد عن أبيه أكثر منه، روى عنه ثلاثة وستين حديثاً من مجمل سبعة وثمانين حديثاً هي كل مسند بريدة بن الحصيب رضي الله عنه في الكتب الستة [٢٦ ، جـ٢ ، ص ٧٧-٩٣]، وأما رواية ابن بريدة عن عبدالله بن مغفل رضي الله عنه، فهي لا تتجاوز أربعة أحاديث فقط في الكتب الستة [٢٦ ، جـ ٧، ص ١٧٦].

ولم يخالف في تضعيف الحديث - حسب اطلاعي - إلا البزار فإنه يميل إلى تقوية الحديث فقد قال بعد أن ذكره في مسنده: " لا نعلم أحداً يرويه إلا بريدة، ولا رواه إلا حيان، وهو بصري مشهور، ليس به بأس " [٤٠ ، جـ١ ، ص٣٣٤]، ولعله لم يستحضر مخالفة الثقات لحيان، وقول الجمهور في تضعيف الحديث أصح وأرجح بلا تردد.

سابعاً: الحافظ ابن عدي

وقفت لابن عدي على أربعة عشر نصاً استعمل فيها عبارة (كان أسهل عليه) يريد بها تخطئة الراوي الذي يسلك الطريق السهل المعروف المتداول، والمعنى الذي يريده هو المعنى نفسه الذي يسميه غيره (فلان سلك الجادة) أو (فلان لزم الطريق)، وتتسم نصوص ابن عدي في تطبيق هذه القرينة بالوضوح الذي يغني عن الشرح، فالرواة الذين وصفهم بذلك متكلم فيهم عنده غالباً، مما لا يستدعي البحث عن إجابة حول موقفه من الراوي، كما أنه إذا ساق من خالف الجادة فيأتي بأسانيد لثقات الراوة، لهذا كانت نصوصه تتسم بالوضوح ولا تحتاج لكثير شرح.

ومن نصوصه في ذلك: أنه ذكر رواية لأرطاة أبي حاتم عن عبيد الله بن عمر عن نافع عن بن عمر قال: قال رسول الله ﷺ : " لولا أن أشق على أمتي لأمرتهم بالسواك عند كل صلاة ".

ثم عقب عليها بقوله: " الحديث خطأ إنما يرويه عبيد الله عن سعيد المقبري عن أبي هريرة، على أنه قد روي عن هشام بن حسان عن عبيدالله عن نافع عن ابن عمر، وهذا خطأ أيضاً، وهذا الطريق كان أسهل عليه إذ قال: عبيد الله عن نافع عن بن عمر؛ لأنه طريق واضح، وبهذا الإسناد أحاديث كثيرة يقول فيها: عبيد الله عن سعيد المقبري عن أبي هريرة، ولأرطاة أحاديث كثيرة غير ما ذكرته، في بعضها خطأ وغلط " [١٣، جـ ١، ص ٤٣٢].

وأرطاة بن المنذر هو أبو حاتم البصري، يظهر من كلام ابن عدي أنه يضعفه بسبب أخطائه، وقد جزم بتخطئته في الحديث السابق، مع أن هشام بن حسان قد تابعه وهو صدوق لا بأس به عند ابن عدي [١٣، جـ ٧، ص١١٣]، ولكنه خطّأ هذه المتابعة أيضاً، والسبب في ذلك عنده ؛ لأن قولهما: عن عبيدالله عن نافع عن ابن عمر طريق سهل وواضح قد رويت به أحاديث كثيرة، والصواب مع الثقات الذين رووا الحديث عن عبيدالله بن عمر عن سعيد المقبري عن أبي هريرة، وهذا الذي يدل عليه إخراج ابن حبان في صحيحه لهذه الطريق دون الأولى [٣٣، جـ ٤، ص٣٩٩]، ولم أجد أحداً صحح رواية أرطاة أو هشام الآنفة مما يدل على ضعفها عند العلماء.

وفي *نص ثان*: ذكر أن جعفر بن عبد الواحد روى عن محمد بن عبدالله الأنصاري عن سعيد بن أبي عروبة عن قتادة عن أنس أن النبي ﷺ قال: " يقطع الصلاة الكلب والحمار والمرأة ".

فتعقب ابن عدي هذا الحديث بقوله: " وهذا الحديث بهذا الإسناد لا نعرفه إلا عن جعفر هذا، وقد ترك فيه جعفر الطريق الواضح، إذ كان أسهل عليه عن سعيد عن قتادة عن أنس، وروى سعيد بن أبي عروبة هذا عن حميد بن هلال عن عبد الله بن الصامت عن أبي ذر "[١٣ جـ ٢، ص ١٥٤].

وجعفر بن عبدالواحد الهاشمي وصفه ابن عدي بأنه يحدث عن الثقات بالمناكير، وكان متهماً بوضع الحديث وسرقته [١٣ ، جـ ٢ ، ص١٥٣ - ١٥٥].

وحديث أبي ذر الذي ألمح ابن عدي إلى أنه هو المحفوظ عن ابن أبي عروبة أخرجه مسلم في صحيحه عن جمع من الثقات ليس منهم ابن أبي عروبة عن حميد بن هلال به [٢٨ ، جـ١ ، ص٣٦٥]، ومن طريق ابن أبي عروبة به أخرجه ابن حبان في صحيحه [٣٣، جـ ٦ ، ص ١٤٤].

ولا أرى وجاهة لكلام ابن عدي في أن جعفراً ترك الطريق الواضح ، وسلك الطريق الأسهل ؛ لأن الذي يظهر لي أن جعفراً يتعمد سرقة الأحاديث كما ذكر ابن عدي وغيره ، وإنما يقال : فلان كان هذا أسهل عليه إذا كان ممن يخطئ ويتوهم و لا يتعمد ، لهذا فإني أميل بقوة لقول ابن حبان لما ذكر الحديث الآنف في ترجمة جعفر بن عبدالواحد ، ثم تعقبه بقوله : " وأما حديث أنس في قطع الصلاة للحمار والكلب والمرأة ، فإن هذا مسروق لا شك فيه ، ولم يروه أنس ، ولا قتادة ، وليس لهذا الخبر إلا طريق واحد حميد بن هلال عن عبد الله بن الصامت عن أبي ذر " [٤٢ ، جـ ١ ، ص ٢١٦].

وفي *نص ثالث* : ذكر عن حجاج بن أرطاة عن يعلى بن عطاء عن أبيه عن عبد الله بن عمرو قال : " أبصر رسول الله ﷺ رجلين في مسجد الخيف في أخريات القوم ، قال : فأمر فجيء بهما ترعد فرائصهما ، قال : " ما منعكما من الصلاة معنا " فقالا : صلينا في رحالنا ، قال : " ألا صليتم معنا ، فيكون تطوعاً ، وصلاتكم الأولى هي الفريضة ".

قال ابن عدي : " هكذا قال حجاج : عن يعلى بن عطاء عن أبيه عن عبد الله بن عمرو ، وأخطأ في الإسناد ، وكان هذا الإسناد أسهل عليه ؛ لأن يعلى بن عطاء يروي

عن أبيه عن عبد الله بن عمرو أحاديث، وإنما روى هذا الحديث الثقات عن يعلى بن عطاء عن جابر بن يزيد بن الأسود عن أبيه قال: أبصر النبي ﷺ رجلين في المسجد فذكره " [١٣ ، جـ٢ ، ص ٢٢٨].

والحجاج بن أرطاة الذي خطأه ابن عدي هنا، هو عنده يكتب حديثه ؛ لأنه لا يتعمد الكذب [١٣ ، جـ٢ ، ص٢٢٨]، وسبب خطئه في الحديث أنه سلك الجادة بذكره للطريق الأسهل، وهو يعلى عن أبيه عن عبدالله بن عمرو بن العاص رضي الله عنهما، ويعلى بن عطاء العامري الطائفي يروي بهذا الإسناد أحاديث كما ذكر ابن عدي[٢٦ ، جـ ٦ ، ص ٣٦٤-٣٦٥] لهذا كان سنده أشهر وأسهل، وأما رواية يعلى عن جابر بن يزيد بن الأسود عن أبيه رضي الله عنه، فلا تعرف إلا في هذا الحديث بل ليس لجابر بن يزيد عن أبيه غير هذا الحديث الفرد الذي تفرد به يعلى بن عطاء، وإن كان بعض الرواة يقطعونه، فيبدو لغير المدقق أن له أكثر من حديث [٢٦ ، جـ ٩ ، ص ١٠٤].

وقد حكم أبو زرعة الرازي بوهم الحجاج في روايته الآنفة، وتبعه ابن أبي حاتم مبيناً الوجه الصحيح الذي ذكره ابن عدي آنفاً [٨ ، جـ ١ ، ص ١٨٥]، والحديث من وجهه المحفوظ صححه الترمذي [٣٦ ، جـ١ ، ص ٤٢٦]، وابن خزيمة [٣٠ ، جـ ٣ ، ص ٦٧]، وابن حبان [٣٣ ، جـ٤ ، ص ٤٣٤].

وفي *نص رابع*: ذكر ابن عدي أن صدقة بن يزيد روى حديثاً عن العلاء بن عبد الرحمن عن أبيه عن أبي هريرة عن النبي ﷺ قال: قال الله تعالى: " إن من أصححته، ووسعت عليه، ولم يزرني في كل خمسة أعوام عاماً لمحروم ".

فعقب عليه بقوله: " وهذا عن العلاء منكر كما قاله البخاري، ولا أعلم يرويه عن العلاء غير صدقة، وإنما يروي هذا خلف بن خليفة وهو مشهور، وروي عن الثوري أيضا عن العلاء بن المسيب عن أبيه عن أبي سعيد الخدري عن النبي ﷺ، فلعل صدقة هذا

سمع بذكر العلاء فظن أنه العلاء بن عبد الرحمن عن أبيه عن أبي هريرة، وكان هذا الطريق أسهل عليه، وإنما هو العلاء بن المسيب عن أبيه عن أبي سعيد " [١٣ ، جـ٤ ، ص ٧٨].

صدقة بن يزيد الخراساني الشامي، وصفه ابن عدي بأنه إلى الضعف أقرب منه إلى الصدق [١٣ ، جـ ٤ ، ص ٧٨]، وفسر سبب وهمه في الحديث السابق بأنه سمع باسم العلاء في الحديث فسبق إلى وهمه لعدم تحريه أنه العلاء بن عبدالرحمن الحرقي، وهو مشهور بالرواية عن أبيه عن أبي هريرة رضي الله عنه، فجعل الحديث بهذا الإسناد المشهور السهل الذي تداوله العلماء بكثرة [٢٦ ، جـ١٠ ، ص ٢٢١ - ٢٣٩]، وأما أحاديث العلاء بن المسيب عن أبيه عن أبي سعيد الخدري رضي الله عنه، فهي قليلة، ولم يخرج أصحاب الكتب الستة شيئاً منها، وما وجدت بهذا الإسناد إلا ثلاثة أحاديث فقط [٤٣ ، جـ ٥ ، ٤٠٧].

ولم أجد لابن عدي مخالفاً من أئمة النقد الحديثي في حكمه على الحديث السابق، فقد وافقه على إنكار حديث صدقة بن يزيد الآنف كل من البخاري [٤٤ ، جـ٤ ، ص ٢٩٥]، وأبي حاتم وأبي زرعة الرازيين [٨ ، جـ ١ ، ص ٢٨٦ ، ص ٢٩١]، كما ضعفه العقيلي [٤٥ ، جـ ٢ ، ص ٢٠٦]، والبيهقي [١٠ ، جـ ٥ ، ص ٢٦٢].

وعلى أية حال فنصوص ابن عدي في تخطئة رواية الضعيف إذا (سلك الجادة)، وترجيح من خالفها ، ليست بالقليلة بل هي كما أسلفت بلغت أربعة عشر نصاً مشابهة للأمثلة التي تكلمت عنها آنفاً، وكلها يقول فيها : " وكان أسهل عليه " يعني الراوي الذي يسلك الجادة، ويمكن مراجعة باقي نصوص ابن عدي في المواضع التالية : [١٣ ، جـ ١ ، ص ٢٠١ ؛ جـ٣، ص ٤١٨ ؛ جـ ٤ ، ص ٧١ ، ص ١٤٦ ، ص ٤٥٩ ؛ جـ ٥ ، ص ١٨٢ ؛ جـ ٦ ، ص ٢٢٩ ، ص ٢٨٦ ، ص ٣٥٩ ، ص ٣٨٧ - ٣٨٨].

ثامناً: الحافظ أبو عبدالله الحاكم النيسابوري

استعمل في نص واحد - بحسب ما وقفت - كلمة (المجرة)، وقد تقدم النص الذي ذكره في الكلام على علاقة "سلوك الجادة" بعلم العلل [١١ ، ص ٣٧٢ - ٣٧٣]، ولكن لا يبدو لي أنه ملتزم بتطبيق ذلك كما ظهر لنا في بعض الأمثلة المتقدمة إذ وجدته يصحح بعض الوجوه التي أعلها مثل أبي حاتم الرازي بسبب لزوم الطريق، ومن الأمور المعروفة في أوساط الباحثين في علم الحديث أن الحاكم في كتابه "معرفة علوم الحديث" أمتن منه في "مستدركه" بسبب تساهله وكثرة أوهامه فيه كما أشار إلى ذلك المعلمي [١٨ ، جـ ١ ، ص ٤٥٧]، وأحمد فارس السلوم [١١ ، ص ٩].

تاسعاً: الخطيب البغدادي

وقفت للخطيب البغدادي على نصين استعمل فيهما قرينة "سلوك الجادة"، وهما:

قوله في أحد الرواة: "رأيت له أحاديث عن جماعة سلك فيها السهولة ، واتبع في رواياتها المجرة، وكان يحدث كثيرا من حفظه" [١٢ ، جـ ٣، ص ٢٢٦]، وهو يريد بهذا الكلام تضعيفه بسبب سلوكه للجادة التي عبر عنها هنا بقوله: سلك السهولة، وكذا عبر عنها: باتباع المجرة.

وفي *نص آخر*: ذكر في ترجمة عبدالله بن الحسين بن علي بن أبان الصفار حديثاً، ثم تعقبه بقوله: "تفرد الصفار بحديث عبد الأعلى بن حماد وإيصاله وهم على حماد بن سلمة ؛ لأن حماداً إنما يرويه عن ثابت عن مطرف بن عبد الله بن الشخير قال: كنا نتحدث أنه ما تحاب رجلان في الله، وذلك يحفظ عنه، فلعل الصفار سها، وجرى على العادة المستمرة في ثابت عن أنس" [١٢ ، جـ ٩ ، ص٤٤٠]، وقد نقل في ترجمة الصفار

هذا أنه ثقة مأمون، وحكم هنا بخطئه ؛ لأن المحفوظ عن حماد بن سلمة في هذا الحديث أنه يرويه عن ثابت عن مطرف بن عبدالله الشخير من قوله، وفسر سبب وهم الصفار بأنه وقع له الوهم سهواً وجرى على الجادة في أحاديث ثابت، فقال: عن ثابت عن أنس، وهذا سند مشهور متداول بكثرة، وكان الخطيب البغدادي موفقاً ودقيقاً في تعبيره عن مثل ذلك بـ (العادة المستمرة)، فهذا وصف صحيح يليق بأحاديث ثابت البناني عن أنس لكثرتها، فقد بلغت في الكتب الستة فقط ما يقارب الأربعين والمائتين حديثاً بالمكرر [٢٦، جـ١، ص ١٠٣ - ١٥٦]، والخطيب يعلم بأن المبارك بن فضالة قد روى هذا الحديث عن ثابت عن أنس رضي الله عنه مرفوعاً [١٢، جـ١١، ص ٣٤١]، ومع ذلك جزم بخطأ الصفار مع ثقته عنده، ولم يلتفت لمثل هذه المتابعة.

وهذا بخلاف موقف ابن حبان الذي صحح الحديث من طريق المبارك[٣٣، جـ٢، ص٣٢٥]، ومن المعلوم عند المحدثين أن أثبت الناس في ثابت البناني حماد بن سلمة وقد روى الحديث عنه عفان بن مسلم وهو ثقة ثبت عن ثابت عن مطرف من قوله [٤٦، جـ ٧، ص ١٨٠]، والمبارك متكلم في حفظه والظاهر أنه سلك الجادة هنا، والراجح في حديث ثابت هذا أنه يرويه عن مطرف من كلامه، وهذا ما صوبه الدارقطني [٣٤، جـ٥، ص ١٢٠]، وهو ظاهر كلام الخطيب الآنف.

عاشراً: الحافظ ابن رجب الحنبلي

سبق أن ذكرنا أن ابن رجب يعد أبرز من لفت الأنظار إلى هذه المسألة بصورة واضحة وجلية من العلماء المتأخرين، وقد وجدت تطبيقاً لما أصله، فقد قال في حديث: " عروة عن عائشة سلسلة معروفة يسبق إليها لسان من لايضبط ووهمه، بخلاف عروة عن ابن عمر، فإنه غريب لايقوله إلا حافظ متقن " [٤٧، جـ ٥، ص ٣٥ - ٣٦].

وهذا نص في غاية الوضوح يدل على أن ابن رجب طبق عملياً كلامه المتقدم في أول البحث، فهو هنا يجعل (سلوك الجادة) قرينة على الوهم، وأن مخالفتها قرينة على مزيد ضبط وإتقان.

الحادي عشر: الحافظ ابن حجر العسقلاني

أكثر الحافظ ابن حجر من تطبيق قرينة (سلوك الجادة) في أحكامه على الأحاديث، ونصوصه في الغالب مصحوبة بتخريج للحديث وكلامه عليه، مما يغنينا عن التعليق على نصوصه، وسنذكر فيما يلي بعض نصوصه ونحيل على الباقي.

قال رحمه الله في حديث من رواية عمرو بن شعيب: "وقد اختلف فيه على عمرو بن شعيب، فرواه عامر الأحول، ومطر الوراق، وعبد الرحمن بن الحارث، وحسين المعلم كلهم: عن عمرو بن شعيب عن أبيه عن جده، والأربعة ثقات واحاديثهم في السنن، ومن ثم صححه من يقوي حديث عمرو بن شعيب، وهو قوي، لكن فيه علة الاختلاف، وقد اختلف عليه فيه اختلافا آخر فأخرج سعيد بن منصور من وجه آخر عن عمرو بن شعيب أنه سئل عن ذلك فقال: كان أبي عرض علي امرأة يزوجنيها فأبيت أن أتزوجها، وقلت: هي طالق البتة يوم أتزوجها، ثم ندمت، فقدمت المدينة، فسألت سعيد بن المسيب، وعروة بن الزبير، فقالا: قال رسول الله ﷺ "لا طلاق الا بعد نكاح"، وهذا يشعر بأن من قال فيه: عن أبيه عن جده *سلك الجادة*، وإلا فلو كان عنده عن أبيه عن جده؛ لما احتاج أن يرحل فيه إلى المدينة، ويكتفي فيه بحديث مرسل، وقد تقدم أن الترمذي حكى عن البخاري أن حديث عمرو بن شعيب عن أبيه عن جده أصح شيء في الباب، وكذلك نقل ما هنا عن الإمام أحمد" [٢٣، جـ ٩، ص ٣٨٤].

وفي *نص ثان* قال: "قال ابن عبد البر: رواية عبد العزيز - بن أبي سلمة - خطأ بين ؛ لأنه لو كان عند عبد الله بن دينار عن ابن عمر ما رواه عن أبي صالح أصلا انتهى، وفي هذا التعليل نظر، وما المانع أن يكون له فيه شيخان. نعم الذي يجري على طريقة أهل الحديث أن رواية عبد العزيز شاذة لأنه *سلك الجادة*، ومن عدل عنها دل على مزيد حفظه" [٢٣، جـ ٣ ص ٢٦٩ - ٢٧٠].

وفي *نص ثالث*: ذكر أن جمعاً من الثقات رووا حديثاً عن عبدالله بن بريدة عن بشير بن كعب العدوي عن شداد بن أوس رضي الله عنه في حديث سيد الاستغفار ثم قال: " وخالفهم الوليد بن ثعلبة فقال: عن ابن بريدة عن أبيه أخرجه الأربعة إلا الترمذي، وصححه ابن حبان والحاكم، ... قال النسائي: حسين المعلم أثبت من الوليد بن ثعلبة واعلم بعبد الله بن بريدة، وحديثه أولى بالصواب. قلت: كأن الوليد *سلك الجادة* ؛ لأن جل رواية عبد الله بن بريدة عن أبيه، وكأن من صححه جوز أن يكون عن عبد الله بن بريدة على الوجهين" [٢٣، جـ ١١، ص ٩٩]

وفي *نص رابع*: روى محمد بن عمرو عن أبي سلمة عن أبي هريرة رضي الله عنه حديثاً مرفوعاً، وخالفه الزهري فرواه عن أبي سلمة عن عبدالله بن عدي بن الحمراء رضي الله عنه، وعقب ابن حجر على حديث الزهري بقوله: " وهو المحفوظ، والحديث حديثه، وهو مشهور به... وسلك محمد بن عمرو الجادة" [٤، جـ ٢، ص ٦١١]

ولمن أراد التوسع نحيله على مواضع من مؤلفات الحافظ ابن حجر: [٢٣، جـ ٩، ص٦٣٢ ؛ جـ١٠، ص ٩٦، ص١٤٦، ص ٣٦٤، ص٤٤٤]، [٤٨، ص ٣٧١]، [٤٩، جـ ٢، ص١٨٤، ص ٢١٩]، [٤، جـ ٢، ص ٦١٠، ص ٦٦١، ص ٧١٤، ص ٧٢٦]، [٥٠، جـ ٣، ص ٤٦٨ ؛ جـ ٦، ص٥٤٦]، [٥١، جـ ١، ص ٢٦٦]، [٥٢، جـ ٢، ص ١٠٥، ص ٢٥٤، ص ٣٩٦].

ضوابط الترجيح بمخالفة الجادة

عند التأمل في النصوص السابقة يتضح لنا أن هناك عدداً من الضوابط التي لا بد من مراعاتها عند الترجيح لرواية من خالف الجادة، وهي:

١ - أن يكون المخالف للجادة أقوى أو في درجة قوة الراوي الذي سلك الجادة في الجملة، أما إن كان أضعف منه مطلقاً، فلا يعتد به ؛ لقوة احتمال أن يكون ذلك السند المخالف للجادة من أوهام ذلك الضعيف باعتبار أنه دخل له حديث في حديث أي انقلبت عليه بعض الأحاديث، و لابد من التنبه هنا إلى ضرورة مراعاة القرائن في بعض الحالات التي قد تبدو للوهلة الأولى أن الناقد قدم الضعيف المخالف للجادة على من هو أقوى منه، فقد يكون من سلك الجادة مضعفاً في شيخه ذلك، كما تقدم معنا في النص الثالث من نصوص أبي حاتم، فإن محمد بن عمرو وإن كان أقوى من الحارث بن أبي ذباب من حيث الجملة إلا أنه كان يضطرب في مروياته عن أبي سلمة بن عبدالرحمن بن عوف، ولهذه القرينة قدم أبو حاتم الحارث على محمد بن عمرو.

٢ - يحكم لمن خالف الجادة إذا كان متن الحديث متقارباً، وإن كان المتن مختلفاً، فيتوجه القول بأن الوجهين صحيحان، وهذا هو اختيار الحافظ ابن رجب فقد قال: " واعلم أن هذا كله إذا علم أن الحديث الذي اختلف في إسناده حديث واحد فإن ظهر أنه حديثان بإسنادين لم يحكم بخطأ أحدهما وعلامة ذلك أن يكون في أحدهما زيادة على الآخر أو نقص منه أو تغير . يستدل به على أنه حديث آخر فهذا يقول علي بن المديني وغيره من أئمة الصنعة هما حديثان بإسنادين... وكثير من الحفاظ كالدارقطني وغيره لا يراعون ذلك، ويحكمون بخطأ أحد الإسنادين، وإن اختلف لفظ الحديثين إذا رجع إلى معنى متقارب، وابن المديني ونحوه إنما يقولون: هما حديثان بإسنادين إذا احتمل ذلك،

وكان متن ذلك الحديث يروى عن النبي ﷺ من وجوه متعددة... فأما ما لا يعرف إلا بإسناد واحد، فهذا يبعد فيه ذلك " [٣، جـ٢، ص ٧٢٩ - ٧٣١].

٣ - إذا تعارضت قرينة الترجيح بمخالفة الجادة مع غيرها من قرائن الترجيح في علم العلل، فإن الذي اختاره الحافظ ابن حجر تقديمها على قرينة رواية الأكثر، وقرينة رواية بلدي الراوي.

فقد قال في حديث اختلف فيه على ابن أبي ذئب: " وإذا تقرر ذلك فالأكثر قالوا فيه عن أبي هريرة فكان ينبغي ترجيحهم، ويؤيده أن الراوي إذا حدث في بلده كان أتقن لما يحدث به في حال سفره، ولكن عارض ذلك أن سعيداً المقبري مشهور بالرواية عن أبي هريرة فمن قال عنه عن أبي هريرة سلك الجادة، فكانت مع من قال عنه عن أبي شريح زيادة علم ليست عند الآخرين، وأيضا فقد وجد معنى الحديث من رواية الليث عن سعيد المقبري عن أبي شريح كما سيأتي بعد باب، فكانت فيه تقوية لمن رواه عن بن أبي ذئب فقال فيه: عن أبي شريح، ومع ذلك فصنيع البخاري يقتضي تصحيح الوجهين وان كانت الرواية عن أبي شريح أصح " [٢٣، جـ١٠، ص٤٤٤].

والذي أميل إليه أنه عند تعارض قرائن الترجيح في علم العلل تقدم القرينة التي تعتضد ببعض الأمارات، فمثلاً في المثال السابق اعتضدت قرينة الترجيح بمخالفة الجادة بوجود رواية من غير طريق ابن أبي ذئب تدل على أن الحديث محفوظ عن المقبري عن أبي شريح، ولا شك أن هذه أمارة قوية على وجاهة من خالف الجادة.

٤ - لا يعني أن كثيراً من علماء العلل جرى عملهم بترجيح رواية المخالف للجادة أن يكون هذا محل اتفاق عند علماء الحديث، فقد وجدت بعض الأمثلة التي خالف فيها ابن حبان وغيره، لم يأخذوا فيها بذلك، ولعل هذا منهم تجويزاً بأن الحديث

يكون صحيحاً من الوجهين [٢٣ ، جـ ٣، ص ٢٦٩ ؛ جـ ١١ ، ص ٩٩]، وكذلك الحاكم كما تقدم في النص الثاني من نصوص أبي حاتم الرازي التطبيقية وغيره.

فلا بد من التنبه لهذا لنعلم أن الخلاف هنا بين أئمة علم العلل وبعض الموصوفين بالتساهل من علماء الحديث، ويحسن هنا التذكير بكلام قوي في هذا المقام للحافظ ابن حجر صرح فيه بعد إشارته إلى أن بعض علماء الحديث مشوا على ظاهر إسناد الحديث " كفارة المجلس " فصححوه، ولم يراعوا قرينة سلوك الجادة كما راعاها أئمة علم العلل الذين أعلوه، فقال في ذلك: " وبهذا التقرير يتبين عظم موقع كلام الأئمة المتقدمين، وشدة فحصهم، وقوة بحثهم، وصحة نظرهم، وتقدمهم بما يوجب المصير إلى تقليدهم في ذلك، والتسليم لهم فيه، وكل من حكم بصحة الحديث مع ذلك إنما مشى فيه على ظاهر الإسناد، كالترمذي، وكأبي حاتم ابن حبان، فإنه أخرجه في صحيحه، وهو معروف بالتساهل في باب النقد " [٤ ، جـ٢ ، ص ٧٢٦].

الخاتمة

في نهاية هذا البحث نستطيع أن نوجز أهم نتائجه فيما يلي:

١ - أن أئمة علم العلل يجعلون من (سلوك الجادة) قرينة على خطأ الراوي إذا خولف ممن هو أقوى منه أو ممن في مرتبته من حيث القوة، ومن باب أولى إذا كان عدد المخالفين له كثرة.

٢ - أن أئمة علم العلل يجعلون من (مخالفة الجادة) قرينة ترجيح تدل على حفظ الراوي وضبطه المتقن في ذلك الحديث الذي خولف فيه.

٣ - عبارات الأئمة في التعبير عن قرينة (سلوك الجادة) متعددة كما تقدم، وقد استطاع الباحث أن يقف على خمسة عبارات مستعملة في ذلك (سلك الجادة)، (اتبع المجرة)، (لزم الطريق)، (كان أسهل عليه)، (جرى على العادة المستمرة).

٤ - توصل الباحث إلى أن بعض العلماء كابن حبان وأبي عبدالله الحاكم لا يلتزمان بتطبيق قرينة (سلوك الجادة) في أحكامهم وتصحيحاتهم للأحاديث، ولعل هذا ناتج عن تساهلهم.

٥ - تعد قرينة (الترجيح بمخالفة الجادة) من قرائن الترجيح القوية جداً في علم العلل.

٦ - تستعمل قرينة (سلوك الجادة) في الترجيح حيث يكون مدار السند واحداً والمتن متقارباً، وأما إذا لم يكن الأمر كذلك، وكان الرواة ثقات فيتوجه الحكم بصحة الوجهين.

٧ - تعد قرينة (سلوك الجادة) مظنة خطأ الراوي، وهي من أوسع مداخل الوهم على الرواة غير المتقنين كما يلاحظ في كتب العلل.

وفي الختام فإن الباحث يوصي بإجراء مزيد من البحوث حول مسألتين يراهما من الأهمية بمكان:

الأولى: قرائن الترجيح في علم العلل بصورة مفصلة لكل قرينة.

الثانية: تعارض قرائن الترجيح في علم العلل، وضوابط دفع ذلك التعارض بالجمع أو الترجيح.

ولا بد أن تكون دراسة مثل هذه الأمور دراسة تعتمد على تطبيقات أئمة علم العلل.

وصلى الله على نبينا محمد، وعلى آله وصحبه وسلم.

المراجع

[١] ابن فارس، أحمد بن فارس. معجم *مقاييس اللغة*. تحقيق عبدالسلام محمد هارون. بيروت: دار الكتب العلمية. ١٣٩٩هـ.

[٢] ابن منظور، جمال الدين. *لسان العرب*. بيروت: دار صادر، د.ت.

[٣] ابن رجب، عبدالرحمن بن أحمد. شرح *علل الترمذي*. تحقيق د. نور الدين عتر. دمشق: دار الملاح للطباعة والنشر. ١٣٩٨هـ.

[٤] ابن حجر، أحمد بن علي. *النكت على كتاب ابن الصلاح*. تحقيق د. ربيع بن هادي. المدينة النبوية. المجلس العلمي بالجامعة الإسلامية. ١٤٠٤هـ.

[٥] السخاوي، شمس الدين محمد بن عبدالرحمن. *فتح المغيث شرح ألفية الحديث للعراقي*. تحقيق علي حسين علي، بيروت: دار الإمام الطبري. ١٤١٢هـ.

[٦] السيوطي، جلال الدين. *تدريب الراوي في شرح تقريب النواوي*. علق عليه عبدالوهاب عبداللطيف. بيروت: دار الكتب العلمية. ١٣٩٩هـ.

[٧] الزيات، أحمد حسن. *المعجم الوسيط*. القاهرة: مجمع اللغة العربية. د.ت.

[٨] الرازي، عبدالرحمن بن أبي حاتم. *علل الحديث*. حلب: دار السلام. د.ت.

[٩] الرازي، عبدالرحمن بن أبي حاتم. *آداب الشافعي ومناقبه*. تحقيق عبدالغني عبدالخالق، بيروت: دار الكتب العلمية. د.ت.

[١٠] البيهقي، أحمد بن الحسين. *السنن الكبير*. مصورة عن طبعة حيدرآباد. بيروت: دار المعرفة. د.ت.

[١١] النيسابوري، محمد بن عبدالله الحاكم. *معرفة علوم الحديث*. تحقيق أحمد بن فارس سلوم. بيروت: دار ابن حزم. ١٤٢٤هـ.

[١٢] البغدادي، أحمد بن علي بن ثابت. *تاريخ بغداد*. بيروت: دار الكتاب العربي. د.ت.

[١٣] الجرجاني، أحمد بن عبدالله بن عدي. *الكامل في ضعفاء الرجال*. تحقيق يحيى مختار غزاوي. بيروت: دار الفكر. ١٤٠٩هـ.

[١٤] ابن حجر. أحمد بن علي. *تقريب التهذيب*. تحقيق محمد عوامة. دمشق: دار الرشيد، ١٤٠٦هـ.

[١٥] الفسوي، يعقوب بن سفيان. *المعرفة والتاريخ*. تحقيق أكرم ضياء العمري. بيروت. مؤسسة الرسالة. ١٤٠١هـ.

[١٦] المزي، جمال الدين يوسف بن عبدالرحمن. *تهذيب الكمال في أسماء الرجال*. تحقيق د. بشار معروف. بيروت: مؤسسة الرسالة. ١٤٠٢هـ.

[١٧] ابن حبان، محمد بن حبان. *الثقات*. حيدر آباد: دائرة المعارف العثمانية. ١٣٩٣هـ.

[١٨] المعلمي، عبدالرحمن بن يحيى. *التنكيل لما ورد في تأنيب الكوثري من الأباطيل*، القاهرة: دار الكتب السلفية. د.ت.

[١٩] عتر، نورالدين. *منهج النقد في علوم الحديث*. دمشق: دار الفكر. ١٤٠١هـ.

[٢٠] ابن حنبل، أحمد بن محمد. *المسند*. بيروت: دار صادر، د.ت.

[٢١] ابن حنبل، أحمد بن محمد. *العلل ومعرفة الرجال* للإمام أحمد بن حنبل. برواية ابنه عبدالله. تحقيق د. وصي الله بن محمد عباس. بيروت: المكتب الإسلامي. ١٤٠٨هـ.

[٢٢] البخاري، محمد بن إسماعيل. *صحيح البخاري*. تحقيق د/ مصطفى البغا. بيروت: دار ابن كثير. ١٤٠٧هـ.

[٢٣] ابن حجر، أحمد بن علي. *فتح الباري بشرح صحيح الإمام أبي عبدالله محمد بن إسماعيل البخاري*. صححه محب الدين الخطيب. بيروت: دار المعرفة. ١٤٠٦هـ.

[٢٤] ابن المديني، علي بن عبدالله. *العلل*. تحقيق أ.د. محمد مصطفى الأعظمي. بيروت: المكتب الإسلامي. ١٩٨٠م.

[٢٥] الدارقطني، علي بن عمر. *العلل الواردة في الأحاديث النبوية*. تحقيق محفوظ الرحمن زين الله. الرياض: دار طيبة. ١٤٠٥هـ.

[٢٦] المزي، جمال الدين يوسف بن عبدالرحمن. *تحفة الأشراف بمعرفة الأطراف*. تحقيق عبدالصمد شرف الدين. بيروت: المكتب الإسلامي. ١٤٠٣هـ.

[٢٧] الرازي، عبدالرحمن بن أبي حاتم. *الجرح والتعديل*. علق عليه عبدالرحمن بن يحيى المعلمي اليماني. بيروت: دار الكتب العلمية. د.ت.

[٢٨] القشيري، مسلم بن الحجاج. *صحيح مسلم*. تحقيق محمد فؤاد عبدالباقي. بيروت: دار إحياء التراث العربي. د.ت.

[٢٩] النسائي، أحمد بن شعيب. *السنن الكبير*. تحقيق د. عبدالغفار البنداري وسيد كسروي حسن. بيروت: دار الكتب العلمية. ١٤١١هـ.

[٣٠] ابن خزيمة، محمد بن إسحاق. *صحيح ابن خزيمة*. تحقيق أ.د. محمد مصطفى الأعظمي. بيروت: المكتب الإسلامي.د.ت.

[٣١] النسائي، أحمد بن شعيب. *سنن النسائي "المجتبى"* مع شرح السيوطي وحاشية السندي. بيروت: دار إحياء التراث العربي.د.ت.

[٣٢] النسائي، أحمد بن شعيب. *عمل اليوم والليلة*. تحقيق د/ فاروق حمادة. بيروت: دار الرسالة. ١٤٠٦هـ.

[٣٣] ابن حبان، محمد بن حبان. *صحيح ابن حبان بترتيب ابن بلبان*. تحقيق شعيب الأرناؤوط. بيروت: مؤسسة الرسالة. ١٤١٤هـ.

[٣٤] المقدسي، ضياء الدين محمد بن عبدالواحد. *الأحاديث المختارة*. تحقيق عبدالملك بن دهيش. مكة: مكتبة النهضة. ١٤١٠ هـ.

[٣٥] النيسابوري، محمد بن عبدالله الحاكم. *المستدرك على الصحيحين*. الرياض: مكتبة المعارف.د.ت.

[٣٦] الترمذي، محمد بن عيسى. *الجامع الصحيح*. تحقيق أحمد شاكر. بيروت: دار إحياء التراث العربي.د.ت.

[٣٧] البيهقي، أحمد بن الحسين. *شعب الإيمان*. بيروت: دار الكتب العلمية.١٤١١هـ

[٣٨] الدارقطني، علي بن عمر. *السنن*. صححه عبدالله هاشم يماني. القاهرة: دار المحاسن. د.ت.

[٣٩] ابن الجوزي، أبو الفرج عبدالرحمن. *الموضوعات*. تحقيق محمد عبدالرحمن عثمان. بيروت: دار الفكر. ١٤٠٢هـ.

[٤٠] الهيثمي، نورالدين. *كشف الأستار عن زوائد البزار*. تحقيق حبيب الرحمن الأعظمي. بيروت: مؤسسة الرسالة. ١٤٠٤هـ.

[٤١] ابن حجر، أحمد بن علي. *لسان الميزان*. بيروت: دار الأعلمي.د.ت.

[٤٢] ابن حبان، محمد بن حبان. *كتاب المجروحين والضعفاء*. تحقيق محمود زايد. مكة المكرمة: دار الباز. د.ت.

[٤٣] ابن حجر، أحمد بن علي. *إتحاف المهرة بالفوائد المبتكرة من أطراف العشرة*. المدينة النبوية: مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف. ١٤١٥هـ

[٤٤] البخاري، محمد بن إسماعيل. *التاريخ الكبير*. علق عليه عبدالرحمن بن يحيى المعلمي اليماني. بيروت: مؤسسة الكتب الثقافية. ١٤٠٧هـ.

[٤٥] العقيلي، محمد بن عمرو. *الضعفاء*. تحقيق د. عبدالمعطي قلعجي. بيروت: دار الكتب العلمية. ١٤٠٤هـ.

[٤٦] ابن أبي شيبة، عبدالله بن محمد. *المصنف*. تحقيق كمال يوسف الحوت. الرياض: مكتبة الرشد. ١٤٠٩هـ.

[٤٧] ابن رجب، عبدالرحمن بن أحمد. *فتح الباري شرح صحيح البخاري*. تحقيق محمود بن شعبان مقصود وآخرين. المدينة النبوية: مكتبة الغرباء الأثرية. ١٤١٧هـ

[٤٨] ابن حجر، أحمد بن علي. *هدي الساري مقدمة فتح الباري*. بيروت: دار المعرفة. ١٤٠١هـ.

[٤٩] ابن حجر، أحمد بن علي. *الدراية تخريج أحاديث الهداية*. اعتنى به عبدالله هاشم اليماني. بيروت: دار المعرفة. د.ت.

[٥٠] ابن حجر، أحمد بن علي. *الإصابة في تمييز الصحابة*. تحقيق علي محمد البجاوي. بيروت: دار الجيل. ١٤١٢هـ.

[٥١] ابن حجر، أحمد بن علي. *التلخيص الحبير في تخريج أحاديث الرافعي الكبير*. اعتنى به عبدالله هاشم اليماني. المدينة المنورة. الناشر نفس المؤلف. ١٣٨٤هـ.

[٥٢] ابن حجر، أحمد بن علي. *موافقة الخُبر الخبر في تخريج أحاديث المختصر*. تحقيق حمدي السلفي وصبحي السامرائي. الرياض: مكتبة الرشد. ١٤١٢هـ.

Sulook Al Jad'ah (The Clear Pathway) and Its Effects in the Defectiveness (I'lal) of Al-Ahadeeth

Khaled M. A. Al-Drees

Assistant Professor in Hadeeth and its Sciences, Departmet of Islamic Studies, College of Education, King Saud University, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia

(Received 28/10/1424H.; accepted for publication 4/1/1425H.)

Abstract. The research concentrates on an inference, which is from amongst the most important inferences to the defectiveness (I'lal) of al-ahadeeth, available to scholars of hadeeth criticism. This inference is called "Sulook Al Jad'ah (The Clear Pathway). The study deals with its definition, gives explanations to words analogous to it and discussess its connection with the science of ilal al-hadeeth and its importance in this field.

The researcher explains that "Sulook Al Jad'ah" is an inference in the science of ilal, to the mistake of the narrator (rawee), if he comes via a well-known and familiar channel, which is in conflict with narrators who are similar or stronger than he is, in which case he decides to narrate the same hadeeth, through another channel, not so well-known, due to it being rarely mentionaed and never used by narrators.

The research also concluded that to be at variance with Al-Jad'ah is an inference, for Imams specialized in the science of ilal, to the accuracy (dabt) of the narrator and his proficiency. The paper also presented applicable texts, which some scholars used for this inference. The study also laid down criterions derived from their applications (scholars of ilal al-hadeeth) for working with this inference. The research finally clarifies its (the inference's) position when it comes in conflict with other preferred inferences, with scholars apply in the science of ilal al-hadeeth.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٧، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٩٤٥-٩٩٦ (١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م)

الرجوع عن الشهادة وأحكامه في الفقه الإسلامي

عبدالرحمن بن عثمان الجلعود

أستاذ مساعد، قسم الدراسات الإسلامية، كلية التربية، جامعة الملك سعود،

الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ٢٥/٤/١٤٢٤هـ، وقبل للنشر في ٢٦/٣/١٤٢٥هـ)

ملخص البحث. تعتبر الشهادة من وسائل الإثبات في القضاء، التي ينبني عليها إقامة الحقوق وحفظها، وصيانة منصب القضاء عن الجور، والخطأ، إلا أن هذه الشهادة إذا صدرت فقد يرجع الشاهد عن شهادته، ورجوعه هذا إما أن يكون قبل النطق بالحكم، وإما أن يكون بعد النطق بالحكم وقبل التنفيذ، وربما كان الرجوع من الشاهد بعد كل من النطق بالحكم والتنفيذ، فإذا تم رجوع الشاهد ترتبت عليه بعض الآثار وهي بحسب الأمر المشهود عليه.

وقد تمت دراسة الرجوع عن الشهادة من خلال ثلاثة أبواب، وخاتمة، حيث عرفت في الباب الأول الشهادة، وحكمها، وشروط قبولها، وفي الباب الثاني عرفت الرجوع، وأنواعه، وصفته، ووقته، أما الباب الثالث فكان لبيان ما يترتب على الرجوع من آثار سواء كان في الأموال، أو ما يترتب عليه مال كالنكاح، والطلاق، والعتق، أو كان في الحدود والقصاص، وقد ختمت البحث بخاتمة اشتملت على أهم النتائج التي توصلت إليها من خلال هذا البحث، وبالله التوفيق.

المقدمة

إن الحمد لله نحمده، ونستعينه، ونستغفره، ونستهديه، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا، وسيئات أعمالنا، من يهده الله فلا مضل له، ومن يضلل فلا هادي له، وأشهد أن لا إله

إلا الله، وأشهد أن محمداً عبده ورسوله صلى الله عليه وعلى آله وصحبه وسلم تسليما كثيراً أمابعد :

فالشهادة موضوع ذو أهمية في حياة المجتمعات الإنسانية ؛ لأن إقامة الحقوق، وحفظها، وصيانة الأقضية عن الخطأ، والجور يتمثل جزء منه في إدراك الشهادة، وأحكامها ؛ لأن الشهادة هي البينة التي يسير الحكم على وفق ما تأتي به من دلائل، والخطأ فيها يمثل خللاً في إجراء الحكم إذا كان القاضي يجهل أحكامها وجزئياتها.

والشهادة لا تقتصر أهميتهاعلى القاضي وحده، بل هي تهم كل من يحتكم إليه، ويقصده الناس لفض النزاعات على سبيل الإحسان، والتعاون على البر والتقوى، وهي مهمة أيضاً لكل مسلم لكي يقيم حياته على منهاج واضح يبعده عن الزلل، ويعرف الآثار التي تترتب على الشهادة فيما لو وقف لأدائها، أو طلب منه الإدلاء بها، فيتثبت عند أدائه لشهادته، ويخاف الله فيها، ومع هذه الأهمية للشهادة فقد يرجع الشاهد عن شهادته، وهذا أمر في غاية الخطورة ينبغي بحثه، وتوضيحه ؛ ولهذا أفرغت لبحث هذا الموضوع (الرجوع عن الشهادة وأحكامه في الفقه الإسلامي) ما قدرت عليه من وقت، وجهد، سائلاً الله التوفيق والإعانة لتقديم ما يتعلق بهذا الموضوع بشكل واضح يستفيد منه الجميع من متخصصين وغيرهم.

خطة البحث : يتكون البحث من مقدمة، وثلاثة أبواب، وخاتمة.

المقدمة : وتشتمل على أهمية الموضوع، وخطة البحث، والمنهج المتبع.

الباب الأول : الشهادة حكمها، وشروطها.

الباب الثاني : الرجوع، أنواعه، وصفته.

الباب الثالث : آثار الرجوع عن الشهادة.

الخاتمة : وفيها أهم النتائج التي توصلت إليها من خلال هذا البحث.

منهج البحث: حاولت جاهداً أن أجمع ما يتعلق بهذا البحث من المسائل، ذاكراً الأقوال في كل مسألة، مبتدئاً بالقول الراجح، كما عزوت الآيات القرآنية، وخرجت الأحاديث والآثار من مصادرها، فإن كان الحديث في الصحيحين، أو أحدهما اكتفيت به، وإن في غيرهما قمت بتخريجه من مصدره في كتب السنة، مبيناً ما ذكره أهل الاختصاص حول صحة الحديث، أوضعفه.

وختاماً أسأل الله تعالى أن ينفع بهذا البحث المتواضع، وصلى الله على نبينا محمد وعلى آله وصحبه وسلم.

الباب الأول: الشهادة حكمها وشروطها

المبحث الأول: تعريف الشهادة

يتطلب البحث عن أحكام الرجوع عن الشهادة التعرف على الشهادة نفسها، ففي هذا المبحث أتناول تعريف الشهادة من الناحية اللغوية والاصطلاحية.

تعريف الشهادة في اللغة: الشهادة: مأخوذة من شهد، يشهد، شهادة، وهي تطلق في اللغة على عدة معانٍ منها:

١ - الحضور: يقال: شهد إذا حضر، وقوم شهود: أي حضور، ومنه قوله تعالى: ﴿ إِنَّ قُرْءَانَ ٱلْفَجْرِ كَانَ مَشْهُودًا ﴾ (الإسراء، الآية٧٨)، يعني أن الملائكة تحضر صلاة الفجر[١، ج١٠، ص٣٠٦]

٢ - الأداء: فالشاهد يؤدي ما لديه من أقوال، يقال: شهد لزيد بكذا أي: أدى ما عنده من الشهادة.

٣ - الحلف أشهد بكذا أي أحلف، ومنه قوله تعالى: ﴿ فَشَهَٰدَةُ أَحَدِهِمْ أَرْبَعُ شَهَٰدَٰتٍۭ بِٱللَّهِ ﴾ (النور، الآية: ٦) فالشهادة هنا: اليمين[١، ج١٢، ص١٩٢].

٤ - العلم : يقال : شهد فلان عند القاضي إذا أعلم لمن الحق، وعلى من هو، فالشاهد هو العالم الذي يبين ما علمه، ومنه قول الله تعالى: ﴿ شَهِدَ ٱللَّهُ أَنَّهُۥ لَآ إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ ﴾ (آل عمران، الآية: ١٨) أي علم الله، أو كتب الله [٢، ج٣، ص٢٢١؛ ٣، ج٣، ص٢٣٩؛ ٤، ج١، ص٣٠٥]

تعريف الشهادة في الاصطلاح : عرف الفقهاء رحمهم الله الشهادة بتعاريف مختلفة اكتفي بذكر تعريف واحد لدى كل مذهب من المذاهب الأربعة، ثم أبين أولى هذه التعاريف:

تعريف الحنفية : الإخبار عن كون ما في يد غيره لغيره[٥، ج٦، ص٢٦٦؛ ٦ج٧ص٦١]

تعريف المالكية : إخبار حاسم عن علم ليقضى بمقتضاه [٧، ج٤، ص١٦٤]

تعريف الشافعية : إخبار عن شيء بلفظ خاص [٨، ج٨، ص٢٩٢؛ ٩، ج٤، ص٤٢٤]

تعريف الحنابلة : الإخبار بما علمه بلفظ أشهد أو شهدت [١٠، ج٧، ص٥٨٠]

ولعل أولى هذه التعاريف هو تعريف المالكية؛ لما يلي :

١ - أن هذا التعريف فرق بين الرواية، والشهادة، فالرواية خرجت بقوله "ليقضى بمقتضاه" أي من قبل الحاكم، فالشهادة تكون أمام الحاكم.

٢ - أن عبارة "عن علم" تشمل شهادة المعاينة، والسماع [٧، ج٤، ص١٦٤]

٣ - أن التعاريف الأخرى لم تقيد الشهادة بأن تكون أمام القاضي، فالذي يقرر قبول الشهادة، أو عدمه هو القاضي، فلا معنى للشهادة إذا لم تكن في مجلسه.

٤ - أن تعريف الشافعية، والحنابلة قد قيد الشهادة بأن تكون بلفظ أشهد، إعتماداً منهم على أن الشهادة يشترط في أدائها أن تكون بهذا اللفظ، غير أن الإمام ابن

القيم رحمه الله بين أن هذا اللفظ ليس شرطاً في الشهادة، حيث يقول رحمه الله: "... فإنه لا يشترط في صحة الشهادة ذكر لفظ (أشهد) بل متى قال الشاهد: رأيت كيت وكيت، أو سمعت، أو نحو ذلك كانت شهادة منه، وليس في كتاب الله، ولا سنة رسوله ﷺ موضع واحد يدل على اشتراط لفظ الشهادة، ولا عن رجل واحد من الصحابة﷡، ولا قياس، ولا استنباط يقتضيه، بل الأدلة المتظافرة من الكتاب، والسنة، وأقوال الصحابة﷡، ولغة العرب تنفي ذلك، وذكر أن هذا قول شيخه رحمه الله". ا. هـ [١١ ، ص ٢٩٦ ؛ ١٢ ، ص٦١٩].

المبحث الثاني : مشروعية الشهادة

الشهادة حجة شرعية وقد دل على مشروعيتها، واعتبارها وسيلة من وسائل الإثبات عند التقاضي:

١ – الكتاب : فقد ورد في القرآن الكريم آيات كثيرة تتحدث عن الشهادة، ومن هذه الآيات قوله تعالى: ﴿ وَأَشْهِدُواْ ذَوَىْ عَدْلٍ مِّنكُمْ ﴾ (الطلاق، الآية: ٢) وقوله تعالى: ﴿ وَٱسْتَشْهِدُوا شَهِيدَيْنِ مِن رِّجَالِكُمْ ﴾. (البقرة، الآية٢٨٢)

٢ – السنة : فعن ابن عباس رضي الله عنه أن النبي ﷺ قال : " لو يعطى الناس بدعواهم لادعى ناس دماء رجال، وأموالهم، ولكن اليمين على المدعى عليه "[١٣ ، ج٥، ص١٦٧ ؛ ١٤ ، ج٥ ، ص١٢٨]وفي رواية " البينة على المدعي، واليمين على من أنكـــــر "[١٥ ، ج٣، ص٦٢٦ ؛ ١٦ ، ج٤ ، ص١٥٧ ؛ ١٧ ، ج١٠ ، ص٤٢٧ ؛ ١٨ ، ج٤ ، ص٢٢٩ ؛قال الألباني : صحيح الإسناد ١٩ ، ج٨، ص٢٦٦]، والبينة هي كل ما أبان الحق وأوضحه، ومن ذلك الشهادة [٢٠ ، ج١ ، ص٢٤٠] ولقوله ﷺ : " شاهداك أو يمينه " [١٣ ، ج٣، ص١١٦ ؛ ١٤ ، ج١ ، ص٨٦]

٣ – الإجماع : فقد أجمع العلماء على مشروعية الشهادة في الجملة ومستند هذا الإجماع هو الكتاب، والسنة، والاعتبار[٢١، ج٢، ص٣٥٢]

٤ – الاعتبار : فالشهادة فيها إحياء لحقوق الناس، وحقوق العقود عن التجاحد، وحفظ الأموال على أربابها[٢٢، ج١، ص١٣٩]، قال شريح القاضي رحمه الله : (القضاء جمر فنحه عنك بعودين يعني الشاهدين، إنما الخصم داء، والشهادة شفاء فأفرغ الشفاء على الداء) [٢٣، ج٧، ص٢٣٦ ؛ ١٧، ج١٠، ص٢٤٣]

المبحث الثالث: حكم الشهادة

لا تخلو الشهادة أن تكون شهادة لحق الله تعالى، أو أن تكون لحق آدمي وهي تختلف في الحكم باختلاف هذا المشهود عليه، هل هو حق لله، أو هو حق لآدمي، وتفصيل ذلك فيما يلي :

حكم الشهادة في حق الله تعالى : الشهادة في حق الله تعالى على قسمين :

أ) أن يترتب على عدم الشهادة استدامة ارتكاب المحرم : كأن يكون هناك وقف على غير معين، لكن هذا الوقف في يد غير الواقف ففي هذه الحالة يجب على الشهود الرفع للقاضي، لإزالة هذه اليد عن هذا الوقف، [٢٤، ج٨، ص١٨٥ ؛ ٢١، ج٢، ص ٣٥٢]وكما لو طلق رجل امرأته، أو ظاهر منها، ونحو ذلك من أسباب الحرمات فالشاهد تلزمه إقامة الشهادة ؛ حسبة لله عز وجل عند الحاجة إلى الإقامة من غير طلب من أحد من العباد. [٥، ج٦، ص٢٨٢]

ب) ألا يترتب على عدم الشهادة استدامة المحرم، بل ينقضي هذا المحرم بالفراغ من متعلقه : كأن يرى من يزني، أويشرب الخمر، وغيرها من الحدود فإن الشاهد مخير بين أن يستر عليه، وبين أن يظهر أمره بالرفع إلى القاضي ؛ لأنه بين حسبتين إقامة الحد،

والتوقي عن الهتك [٢٥ ، ج٣، ص١١٦ ؛ ٢٦ ، ج٨، ص١٨٥ ؛ ٢٧ ، ج٢ ، ص٣٢٤ ؛ ٢٨ ، ج٢٩ ، ص٢٥٦] لكن الأفضل في حقه هو أن يستر عليه لقوله ﷺ : " من ستر على مسلم ستر الله عليه يوم القيامة " [١٣ ، ج٣، ص٩٨ ؛ ١٤ ، ج٨، ص٢١]ولأن النبي ﷺ لقن - المعترف عنده بالزنا - الرجوع، وسأله عن حاله ستراً عليه ؛ لئلا يرجم ويشتهر، وكفى بالرسول ﷺ قدوة، ولأن الستر على من صدر منه مثل هذا الفعل المحرم منقول عن الخلفاء الراشدين رضي الله عنهم [٢٢ ، ج١ ، ص١٣٩ ؛ ٢٩ ، ج٢٩ ، ص٢٥٧]إلا إذا كان هذا المرتكب للمعصية مجاهراً بالفسق فإن الرفع إلى الإمام في هذه الحالة أولى ؛ لأجل أن يرتدع عن فسقه[٢١ ، ج٢ ، ص٣٥٢وذكر أن الإمام مالك رحمه الله كره الستر على مرتكب المعصية ؛ ٢٩ ، ج٢٩ ، ص٢٥٨]

حكم الشهادة في حق الآدمين :الشهادة في حق الآدميين تنقسم إلى قسمين، فقد تكون هذه الشهادة فرض عين على الشاهد يجب عليه أن يؤديها، وقد تكون تلك الشهادة في حقه فرض كفاية إن قام بها غيره سقطت عنه، وبيان ذلك كما يلي :

أ) شهادة فرض العين : تكون الشهادة فرض عين على الشاهد إذا توفرت في الشهادة بعض الشروط التي ذكرها أهل العلم رحمهم الله، ومن هذه الشروط :

١ - ألا يوجد من الشهود من يكفي لأداء هذه الشهادة.

٢ - أن تكون الشهادة عند سلطان لا يخاف تعديه.

٣ - ألا يترتب على هذه الشهادة سفر لمسافة قصر، أوضرر يلحق الشاهد في بدنه، أو ماله، أو أهله.

فإن ترتب على الشهادة سفر، أوضرر، أو كان الحاكم لا يقبل شهادته، أو يحتاج إلى التبذل في التزكية فلا تلزمه الشهادة ؛ لقول الله تعالى : ﴿ وَلَا يُضَآرَّ كَاتِبٌ وَلَا شَهِيدٌ ﴾ (البقرة، الآية ٢٨٢)ولقوله ﷺ : " لا ضرر ولا ضرار "[٣٠، ج٢، ص

٨٠٥، مرسلاً ؛ ٣١، ج٢، ص٧٨٤، من طريقين أحدهما منقطع والآخر فيه متهم ؛ ١٦، ج٣، ص٧٧ ؛ ١٩، ج٣، ص٤٠٨ وذكر طرقه]ولأن الشهادة لا تلزمه فلا يضر نفسه لنفع غيره [٢٢، ج٢، ص١٣٩ ؛ ٣٢، ج٣، ص١٥٤١ ؛ ٣٣، ج١١، ص ٢٧٤ ؛ ٢٨، ج٢٩، ص٢٥٠ ؛ ٣٤، ج٦، ص٥٤٨ ؛ ٣٥، ج٣، ص٥٣٥]

ب – شهادة فرض الكفاية : فإذا قام بها من يكفي سقطت عن الآخرين، فإذا امتنع الجميع عن أداء هذه الشهادة أثموا جميعاً، إلا من كان له عذر[٢٢، ج٢، ص١٣٩ ؛ ٣٢، ج٣، ص١٥٤٠ ؛ ٣٣، ج١١، ص٢٧٤ ؛ ٢٨، ج٢٩، ص٢٥٠ ؛ ٣٥، ج٣، ص٥٣٥]

ودليل وجوب الشهادة قول الله تعالى: ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ كُونُوا۟ قَوَّٰمِينَ بِٱلْقِسْطِ شُهَدَآءَ لِلَّهِ وَلَوْ عَلَىٰٓ أَنفُسِكُمْ ﴾ (النساء، الآية١٣٥)، وقوله تعالى: ﴿ وَلَا تَكْتُمُوا۟ ٱلشَّهَـٰدَةَ ۚ وَمَن يَكْتُمْهَا فَإِنَّهُۥٓ ءَاثِمٌ قَلْبُهُۥ ﴾ (البقرة، الآية ٢٨٢)، ولأن الشهادة أمانة فلزمه أداؤها عند طلبه كالوديعة [٣٦، ج١٤، ص١٣١ ؛ ٢٨، ج٢٩، ٢٥٣]لقوله تعالى: ﴿ إِنَّ ٱللَّهَ يَأْمُرُكُمْ أَن تُؤَدُّوا۟ ٱلْأَمَـٰنَـٰتِ إِلَىٰٓ أَهْلِهَا ﴾ (النساء، الآية: ٥٨).

إذا تقرر حكم الشهادة في حق الله، وحق الآدمي فقد ورد حديث في فضل الشهادة وفي مقابله ورد حديث في ذم الشهادة.

فأما ما ورد في فضلها فهو حديث زيد بن خالد الجهني ﷺ أن رسول الله ﷺ قال: " ألا أخبركم بخير الشهداء الذي يأتي بشهادته قبل أن يسألها"[١٤، ج٥، ص١٣٣]

وأما الحديث الذي ورد في ذم الشهادة فحديث عمران بن حصين ﷺ أن رسول الله ﷺ قال: "... ثم إن من بعدهم قوماً يشهدون ولا يستشهدون... " قاله في معرض

الذم لهؤلاء الذين يأتون بعد القرون الثلاثة المفضلة. [١٣، ج٣، ص١٥١؛ ١٤، ج٧، ١٨٥]

وقد ذكر العلماء رحمهم الله وجوهاً للجمع بين هذين الحديثين منها:

١ – أن المراد بحديث زيد بن خالد ﷺ هو من عنده شهادة لإنسان بحق لا يعلم صاحب الحق بهذ الشهادة، فيأتي إليه هذا الشاهد فيخبره بها، أو صاحب الحق العالم بالشهادة يموت فيخلف ورثة لا يعلمون عن هذه الشهادة، فيأتى هذا الشاهد إلى ورثة الميت فيعلمهم بأن لديه شهادة في صالحهم.

٢ – أن حديث زيد بن خالد ﷺ محمول على الشهادة في حق الله تعالى، وحديث عمران ﷺ محمول على الشهادة في حق الآدميين.

٣ – أن حديث زيد بن خالد ﷺ محمول على المبالغة إلى الأداء، فيكون لشدة استعداده لها كالذي أداها قبل أن يسألها. [٣٧، ج٨، ص٣٣٦].

المبحث الرابع: شروط الشهادة

اشترط العلماء رحمهم الله تعالى شروطاً لقبول الشهادة، وهذه الشروط ليست محل إجماع بينهم رحمهم الله، بل ربما اشترط بعض أهل العلم رحمهم الله شروطاً لم يشترطها البعض الآخر، وسوف أذكر أهم هذه الشروط وبشكل موجز:

الشرط الأول : أن يكون الشاهد بالغاً : فلا تقبل شهادة الصبي بالإجماع كما حكاه ابن المنذر رحمه الله [٣٨، ص٧٦؛ ٥، ج٦، ص٢٦٦؛ ٣٩، ج٧، ص٣٣٩؛ ٣٢، ج٣، ص١٥٢١؛ ٤٠، ج٢، ص٨٩٢؛ ٣٣، ج١١، ص٢٢٢؛ ٤١، ج٤، ص٥٤١؛ ٣٤، ج٦، ص٥٦٠؛ ٤٢، ج٦، ص٤١٦]؛ لقول الله تعالى: ﴿ وَٱسْتَشْهِدُوا شَهِيدَيْنِ مِن رِّجَالِكُمْ ﴾ (البقرة، الآية٢٨٢)، والصبي ليس من الرجال. ولقوله

تعالى: ﴿ وَلَا تَكْتُمُوا۟ ٱلشَّهَـٰدَةَ ۚ وَمَن يَكْتُمْهَا فَإِنَّهُۥٓ ءَاثِمٌ قَلْبُهُۥ ﴾ (البقرة، الآية ٢٨٣)، فأخبر سبحانه أن الشاهد الكاتم لشهادته آثم، والصبي لا يأثم فدل على أنه ليس بشاهد، ولأن الصبي لا يخاف من مأثم الكذب فينزعه عنه، ويمنعه منه فلا تحصل به الثقة، ولأن الصبي ممن لا يقبل قوله على نفسه في الإقرار فلا تقبل شهادته على غيره كالمجنون.[٣٦، ج١٤، ص١٤٦]

الشرط الثاني : أن يكون الشاهد عاقلاً : فلا تقبل من مجنون، ولا معتوه وهذا بالإجماع، كما نقله ابن المنذر، رحمه الله [٣٨، ص٦٧ ؛ ٣٩، ج٧، ص٣٣٩ ؛ ٣٢، ج٣، ص١٥٢٥ ؛ ٩، ج٤، ص٤٣١ ؛ ٤٣، ج٧، ص٣٢٣] ؛ لأن المجنون لا يمكنه تحمل الشهادة ولا أداؤها، لاحتياجها إلى الضبط، وهو لا يعقله. [٤٢، ج٦، ص٤١٦]

الشرط الثالث : أن يكون الشاهد مسلماً : فلا تقبل الشهادة من الكافر إجماعاً، كما قال ذلك ابن المنذر[٣٨، ص٧٦ ؛ ٢٥، ج٣، ص١٢٤ ؛ ٦، ج٥، ص٤٦٢ ؛ ٢٦، ج٨، ص١٦١ ؛ ٧، ج٤، ص١٧٢ ؛ ٣٣، ج١١، ص٢٢٢ ؛ ٤١، ج٤، ص٥٤٠ ؛ ٣٤، ج٦، ص٥٦٠ ؛ ٤٢، ج٦، ص٤١٧]، والزركشي [٤٣، ج٧، ص٣٢٤] رحمهما الله ؛ لقول الله تعالى: ﴿ وَأَشْهِدُوا۟ ذَوَىْ عَدْلٍ مِّنكُمْ ﴾ (الطلاق الآية ٢)، والكافر ليس منا، وليس بعدل فلا يقبل منه، ولو قبل منه لم يكن لقوله: "منكم" فائدة. [٤٢، ج٦، ص٤١٧]

وأجاز الإمام أحمد رحمه الله شهادة الكفار من أهل الكتاب في الوصية ؛ لقول الله تعالى : ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ شَهَـٰدَةُ بَيْنِكُمْ إِذَا حَضَرَ أَحَدَكُمُ ٱلْمَوْتُ حِينَ ٱلْوَصِيَّةِ ٱثْنَانِ ذَوَا عَدْلٍ مِّنكُمْ أَوْ ءَاخَرَانِ مِنْ غَيْرِكُمْ ﴾ (المائدة، الآية١٠٦)، ولأن الرسول ﷺ قضى بذلك. [٣٦، ج١٤، ص ١٧١]

الشرط الرابع : أن يكون الشاهد عدلاً : فالشاهد يشترط فيه أن يكون عدلاً ، وهذا الشرط متفق عليه بين العلماء رحمهم الله ، يقول الإمام ابن رشد رحمه الله : إن المسلمين اتفقوا على اشتراطها في قبول شهادة الشاهد [٤٤ ، ج٦ ، ص ٢١١ ؛ ٢٥ ، ج٣ ، ص١٢٣ ؛ ٤٤ ، ج٣ ، ص١٣٩ ؛ ٢٦ ، ج٨ ، ص١٦١ ؛ ٣٣ ، ج١١ ، ص٢٢٢ ؛ ٣٤ ، ج٦ ، ص٥٦٠] لقوله تعالى: ﴿ مِمَّن تَرْضَوْنَ مِنَ ٱلشُّهَدَآءِ ﴾ (البقرة، الآية٢٨٢) ولقوله تعالى: ﴿ وَأَشْهِدُواْ ذَوَيْ عَدْلٍ مِّنكُمْ ﴾ (الطلاق، الآية٢)ولقول الله تعالى: ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِن جَآءَكُمْ فَاسِقُۢ بِنَبَإٍ فَتَبَيَّنُوٓاْ ﴾ (الحجرات، الآية٦) فأمر تعالى بالتوقف عن نبأ الفاسق ، والشهادة تعتبر نبأ فيجب التوقف عن هذه الشهادة الصادرة من الفاسق. [٣٦ ، ج١٤ ، ص١٤٧]

ويعتبر للعدالة شيئان هما :

١ - الصلاح في الدين : وهو أداء الفرائض ، واجتناب المحارم ، بأن لا يرتكب كبيرة ، ولا يدمن على صغيرة.

٢ - استعمال المروءة : باجتناب الأمور الدنيئة ، والتوقي عن الأدناس التي تزري بالإنسان ، وقد ذكر الفقهاء رحمهم الله لذلك عدة أمثلة [٣٣ ، ج١١ ، ص٢٢٥ ؛ ٩ ، ج٤ ، ص٤٣١ ؛ ٢٨ ، ج٢٩ ، ص٣٥٠ ؛ ٤٣ ، ج٧ ، ص٣٣٧]

إلا أن ذلك يختلف باختلاف الأزمنة ، والمجتمعات ، فالأكل في الأسواق إذا كان في السابق يعد من خوارم المروءة فلا يسلم منه اليوم إلا القليل ، وعليه فيرجع في ذلك إلى العرف السائد في المجتمع ، فالعدل في كل زمان ، ومكان ، وفي كل طائفة بحسبها. [١٢ ، ص٦١٠]

الشرط الخامس : أن يكون الشاهد حراً : اختلف العلماء رحمهم الله تعالى في الحرية هل تشترط أن يكون الشاهد حراً أم لا ؟ [٣٩ ، ج٧ ، ص٣٣٩ ؛ ٢٦ ، ج٨ ،

ص١٦١؛ ٣٣، ج١١، ص٢٢٢؛ ٤٦، ج٢، ص٢٩٢؛ ٣٤، ج٦، ص٥٦٠] غير أن الإطالة في هذه المسألة في هذا الزمن ليست ذا جدوى لانعدام الرق في الوقت الحاضر، ولذا اقتصر على القول الذي أرى أنه الراجح وهو أن الحرية لا تشترط في الشاهد، فشهادة الرقيق مقبولة، وهذا هو الصحيح من مذهب الحنابلة، [٣٤، ج٦، ص٥٨٠؛ ٤٣، ج٧، ص٣١٥] وقول الظاهرية، رحمهم الله [٤٧، ج١٠، ص٥٩٨]

لعموم آيات الشهادة كقوله تعالى: ﴿ وَٱسْتَشْهِدُوا شَهِيدَيْنِ مِن رِّجَالِكُمْ ﴾ (البقرة، الآية٢٨٢) والرقيق داخل في عمومها فإنه من رجال المسلمين. [٣٦، ج١٤، ص١٨٥]

ولما ثبت عن عقبة بن الحارث ﷺ قال: تزوجت أم يحى بنت أبي إهاب، فجاءت أمة سوداء فقالت: قد أرضعتكما، فذكرت ذلك لرسول الله ﷺ فقال: "كيف وقد زعمت"[١٣، ج٦، ص١٢٦]، ولأن الرقيق عدل غير متهم فروايته، وفتياه، وأخباره الدينية مقبولة، فهكذا تقبل شهادته كالحر. [٣٦، ج١٤، ص١٨٥]

الشرط السادس : أن يكون الشاهد متكلماً : اختلف أهل العلم رحمهم الله في هل يشترط في الشاهد أن يكون متكلماً على قولين:

القول الأول : لا يشترط في الشاهد أن يكون متكلماً، فتجوز شهادة الأخرس إذا فهمت إشارته، وهو قول المالكية، [٤٠، ج٢، ص٨٩٩؛ ٢٦، ج٢، ص٦٨٠؛ ٧، ج٤، ص ١٦٨]ورواية عند الإمام أحمد رحمهم الله. [٣٤، ج٦، ص٥٧٩]

مستدلين:

١ - أن الشهادة علم يؤديه الشاهد، فإذا فهم منه بطريق يفهم من مثله قبلت، كالناطق إذا أداها بالصوت.

٢ - أن الشهادة معنى يحتاج إلى النطق ليقع الفهم به، فإذا تعذر النطق به جاز أن تقوم الإشارة مقامه إذا وقع الفهم بها. [٣٢، ج٣، ص ١٥٥٨]

القول الثاني : يشترط في الشاهد أن يكون متكلماً، فلا تقبل شهادة الأخرس، وهو قول الحنفية [٥، ج٦، ص ٢٦٨]، والشافعية[٤١، ج٤، ص٥٤١؛ ٩، ج ٤، ص٤٣١]، والحنابلة، [٣٦، ج١٤، ص١٨٠؛ ٣٤، ج٦، ص٥٦٠]رحمهم الله.

مستدلين: بأن الشهادة يعتبر فيها اليقين، واليقين لا يحصل بالإشارة[٣٦، ج١٤، ص١٨٠]

الراجح : الذي يترجح والعلم عند الله هو القول بعدم اشتراط الكلام في الشاهد، فإن الإشارة تقوم مقام العبارة إذا فهمت، لا سيما في مثل هذه الأزمنة، فالإشارة أصبحت لغة من اللغات التي لها قواعدها، فيحصل بالإشارة اليقين كما يحصل بالعبارة، وعلى القاضي الرجوع إلى أهل الاختصاص في ذلك.

الشرط السابع : أن يكون الشاهد بصيراً : اتفق الفقهاء رحمهم الله على اشتراط البصر فيما يحتاج إلى معاينة[٣٦، ج١٤، ص١٨٠]؛ لجواز اشتباه الأصوات وقد يحاكى الإنسان صوت غيره [٤١، ج٤، ص٥٦٥]

أما المسموعات فاختلف أهل العلم رحمهم الله في اشتراط البصر على قولين:

القول الأول: لا يشترط في الشهادة المتعلقة بالسمع أن يكون الشاهد مبصراً، وهو قول عند الحنفية، [٢٥، ج٣، ص١٢١]ومذهب المالكية[٢٥، ج٣، ص١٢١] والشافعية[٣٣، ج١١، ص٢٦٠؛ ٤١ج٤، ص٥٦٥]والحنابلة[٤٣، ج٧، ص٣٤٧؛ ٣٤، ج٦، ص٥٨٠؛ ٤٩، ج٧، ص٥٩١]رحم الله الجميع.

مستدلين :

١ - قولـــه تعـــالى: ﴿ وَٱسْتَشْهِدُوا شَهِيدَيْنِ مِن رِّجَالِكُمْ ﴾ (البقـــرة، الآية٢٨٢) والأعمى من الرجال فيدخل في عموم هذه الآية.

٢ - أن الأعمى رجل عدل مقبول الرواية فقبلت شهادته كالبصير. [٣٦، ج١٤، ص١٧٩]

القول الثاني: يشترط في الشهادة المتعلقة بالسمع أن يكون الشاهد مبصراً، وهو قول عند الحنفية[٢٢، ج٢، ص١٤٧؛ ٦، ج٧، ص١٢٢]رحمهم الله.

مستدلين: بأن الأداء يفتقر إلى التمييز بالإشارة بين المشهود له والمشهود عليه، والأعمى لا يميز إلا بالنغمة، فيخشى عليه التلقين من الخصم؛ إذ النغمة تشبه النغمة. [٢٢، ج٢، ص١٤٧؛ ٦، ج٧، ص١٢٢]

الراجح: الذي يترجح والعلم عند الله تعالى هو القول الأول، فليس هناك ما يدل على اشتراط البصر في الشاهد، وما ذكره أصحاب القول الثاني من الافتقار إلى التمييز بالإشارة فغير مسلم لهم، فإن الغالب في الشهادة أن تتم دون الإشارة إلى المشهود له، أو عليه، وأما خشية التلقين من الخصم فإن الشهادة إنما تكون في مجلس القاضي وبحضور الخصمين، ومن ثم فإن احتمال التلقين بعيد.

الشرط الثامن : أن يكون الشاهد حافظاً : فلا تقبل الشهادة ممن يكثر غلطه، وتغفله ولا يوثق بقوله؛ لاحتمال أن تكون تلك الشهادة من غلطاته، فربما شهد على غير من أستشهد عليه، أو لغير من شهد له، أو بغير ما استشهد به، وهذا الشرط متفق عليه بين الفقهاء رحمهم الله. [٦، ج٧، ص٦٤؛ ٢١، ج٤، ص١٦٨؛ ٢١، ج٢، ص٣٥٠؛ ٣٣، ج١١، ص٢٤١؛ ٤١، ج٤، ص٥٤١؛ ٣٦، ج١٤، ص١٧٨؛ ٤٣، ج٧، ٣٤٦]

الباب الثاني : تعريف الرجوع وأنواعه وصفته

المبحث الأول: تعريف الرجوع

الرجوع في اللغة : من رجع يرجع رجوعاً وهو العود، يقال رجع من سفره، ورجع عن الأمر إذا عاد، واسترجع منه الشيء إذا أخذ ما دفعه إليه[٢، ج٢، ص٤٩٠؛ ٣، ج٨، ص١١٤؛ ٥٠، ص٨٤]

الرجوع الاصطلاح : لم يتطرق الفقهاء رحمهم الله تعريف الرجوع عن الشهادة بشكل موسع، ولعل عدم الفرق بين المعنى اللغوي والاصطلاحي للرجوع هو السبب في ذلك، وممن تناول تعريف الرجوع عن الشهادة ابن عرفة رحمه الله حيث يقول في تعريفه : انتقال الشاهد بعد أداء شهادته بأمر إلى عدم الجزم به دون نقيضه. [٥١، ج٢، ص٦٠٢؛ ٢٤، ج٨، ص٢٤٠؛ ٦، ج٧، ص٢٤٠]

الأصل في الرجوع :الأصل في الرجوع قول عمر بن الخطاب ﷺ في كتابه إلى أبي موسى الأشعري ﷺ وفيه: " ولا يمنعك قضاء قضيته، وراجعت فيه نفسك، وهديت فيه رشدك أن ترجع فيه إلى الحق "[١٦، ج٤، ص٢٠٦؛ ٤٧، ج١، ص٧٧؛ ١٧، ج١٠، ص٢٥٣؛وقال الحافظ ابن حجر : " وساقه ابن حزم من طريقين، وأعلهما بالانقطاع، لكن اختلاف المخرج فيهما، مما يقوي أصل الرسالة، لا سيما وفي بعض طرقه أن راويه أخرج الرسالة مكتوبة "١٨، ج٤، ص٢١٥]، والشاهد مثله ؛لأن المعنى يجمعهما فالرجوع عن الشهادة الباطلة رجوع من الباطل إلى الحق. [٢٢، ج٢، ص١٥٣].

قال الإمام ابن القيم رحمه الله : " هذا كتاب جليل تلقاه العلماء بالقبول وبنوا عليه أصول الحكم والشهادة، والحاكم، والمفتي أحوج شيء إليه، وإلى تأمله والتفقه فيه". اهـ[٥٢، ج١، ص٨٦].

المبحث الثاني: أنواع الرجوع

رجوع الشهود إما أن يكون كلياً بحيث يرجع الجميع عن شهادتهم، وإما أن يكون جزئياً بحيث يرجع بعض الشهود، فإما أن يبقى منهم من يكفي للشهادة، أو يكون من بقي غيركافٍ لإثبات الشهادة، فالرجوع عن الشهادة نوعان هما:

النوع الأول: الرجوع الكلي: إذا رجع جميع الشهود سواء كانوا معاً في وقت واحد، أو مرتباً، وسواء كانوا أقل الحجة كائنين في المال، أو زادوا كخمسة في الزنا فالغرم يوزع عليهم بالسوية عند اتحاد نوعهم، فلو شهد اثنان ثم رجعا فعلى كل واحد النصف، وإن كانوا ثلاثة فعلى كل واحد الثلث وهكذا[٢٢، ج٢، ص ١٥٤؛ ٤٥، ج٣، ص١٩٣؛ ٢٧، ج٢، ص ٣٤٢؛ ٣٦، ج١٤، ص٢٥٣].

أما إذا شهد بالمال رجل، وثمان نسوة ثم رجعوا فاختلف أهل العلم رحمهم الله فيه على قولين:

القول الأول: أن المال يقسم على خمسة، فعلى الرجل خُمس، وعلى النسوة أربعة الأخماس كل واحدة منهن نصف الخُمس الذي هو العشر، وهو قول الحنفية [٢٢، ج٢، ص١٥٤؛ ٦، ج٧، ص٢٤٩]، والشافعية [٢٧، ج٢، ص٣٤٣؛ ٤١، ج٤، ص٥٤٩]، والحنابلة [٣٦، ج١٤، ص٢٥٣؛ ٢٨، ج٣٠، ص٨٢]، رحمهم الله.

مستدلين: بأن شهادة كل امرأتين مقام شهادة رجل لقول رسول الله ﷺ "... شهادة المرأة مثل نصف شهادة الرجل "[١٣، ج١، ص٧٨؛ ١٤، ج١، ص٦١]فكأن هؤلاء الشهود خمسة من الرجال [٢٢، ج٢، ص١٥٤؛ ٣٦ج١٤، ص٢٥٣]

القول الثاني: على الرجل النصف، وعلى النساء وإن كثرن النصف، وهو قول أبي يوسف ومحمد من الحنفية [٢٢، ج٢، ص١٥٤؛ ٦، ج٧، ص٢٤٩]، والمالكية [٤٥، ج٣، ص١٩٤؛ ٢١ج٢، ص٣٧٢] رحم الله الجميع.

مستدلين: بأن شهادة النساء مقام شهادة رجل واحد، فلا يثبت بهن إلا نصف الحق، فلا يلزمهن إلا هذا النصف[٢٢، ج٢، ص١٥٤]

الراجح :الذي يترجح والعلم عند الله هو القول الأول؛ وذلك لما يلي:

أولاً: أن هذا مقتضى نص النبي ﷺ فلا يعدل إلى غيره.

ثانياً: أما استدلال أصحاب القول الثاني فيجاب عنه بأن ما ثبت بشهادتهن ليس نصف الحق، بل الحق كله، بدليل أنهن لو لم يشهدن لما ثبت ذلك الحق، وإذا كان الأمر كذلك فيقسم المال عليهم جميعاً ويكون الرجل مكان امرأتين.

النوع الثاني : الرجوع الجزئي :الرجوع الجزئي في الشهادة على قسمين:

الأول : رجوع بعض الشهود :إذا رجع بعض الشهود، فلا يخلو رجوعهم هذا من حالين :

١ – أن يكون عدد الشهود على قدر البينة : ومثاله أن يشهد اثنان على شخص بأن هذا الشيء ليس له، فعدد الشهود موافق لقدر البينة فإذا رجع أحدهما فقد اتفق الفقهاء رحمهم الله على تغريم من رجع بقسطه، [٣٩، ج٧، ص٤٥٠؛ ٦، ج٧، ص٢٤٨؛ ٤٥، ج٣، ص١٩٣؛ ٢٦، ج٨، ص٢٤٣؛ ٢١، ج٢، ص٣٧١؛ ٥٣، ج١٧، ص٢٥٩؛ ٤١، ج٤، ص٤٥٩؛ ٣٦، ج١٤، ص٢٥١؛ ٣٥، ج٣، ص٥٦٣]فإذا شهد على القتل اثنان ثم رجع أحدهما فعليه النصف، أو شهد على الزنا أربعة ثم رجع أحدهم فعليه الربع، ولو شهد رجل وامرأتان ثم رجع الرجل فعليه النصف، وإن رجعت إحدى المرأتين فالربع، فإن رجعتا جميعاً فالنصف. [٣٦، ج١٤ ، ص٢٥١، ٢٥٣]

٢ – أن يكون عدد الشهود زائداً عن البينة : ومثاله أن يشهد ستة على شخص بالزنا، فإذا رجع أحدهم فقد اختلف العلماء رحمهم الله فيمن رجع على قولين:

القول الأول : أن من رجع يغرم بقسطه ، فلو شهد ستة بالزنا على محصن ، فرجم بشهادتهم ، ثم رجع واحد فعليه القصاص ، أو سدس الدية ، وإن رجع اثنان فعليهما القصاص ، أو ثلث الدية ، وهو قول لبعض المالكية[٤٥ ، ج٣ ، ص١٩٤]وبعض الشافعية[٥٣ ، ج١٧ ، ص٢٥٩ ؛ ٣٣ ، ج١١ ، ص٣٠٣ ؛ ٤١ ، ج٤ ، ص٥٨٢]ومذهب الحنابلة[٣٦ ، ج١٤ ، ص٢٥١ ؛ ٢٨ ، ج٣٠ ، ص٧٧ ؛ ٢٩ ، ج٣٠ ، ص٧٦].

مستدلين : بأن الحكم وقع بشهادتهم جميعاً ، وكل منهم قد فوت قسطاً فيغرم ما فوت. [٢٧ ، ج٢ ، ص٣٤٢ ؛ ٤١ ، ج٤ ، ص٥٨٢]

القول الثاني : لا يلزم من رجع شيئاً إذا بقي من يكفي في الشهادة كواحد من ثلاثة في شهادة قتل ، أو اثنين من ستة في الزنا ، وهو قول الحنفية[٣٩ ، ج٧ ، ص٤٥٠ ؛ ٢٢ ، ج٢ ، ص١٥٤ ؛ ٦ ، ج٧ ، ص٢٤٨] والمالكية [٤٥ ، ج٣ ، ص١٩٤ ؛ ٣٢٦ ، ج٨ ، ص٢٤٣ ؛ ٢١ ، ج٢ ، ص٣٧٢]والشافعية [٥٣ ، ج١٧ ، ص٢٥٩ ؛ ٣٣ ، ج١١ ، ص٣٠٣ ؛ ٤١ ، ج٤ ، ص٥٨٢]وقول عند الحنابلة [٢٩ ، ج٣٠ ، ص٧٧] ، رحم الله الجميع.

مستدلين : بأن رجوع هذا القدر الزائد ، لا يؤثر على ثبوت الحق ؛ وذلك لبقاء من يكفي في الشهادة ، فما دام هذا الحق ثابت فلا شيء على من رجع من الشهود[٢٥ ، ج٣ ، ص١٣٣]

الراجح : الذي يترجح والعلم عند الله تعالى هو القول الأول ، وذلك لما يأتي :

أولاً : أن الحق ثبت بشهادتهم مجتمعين ، فعلى فرض رجوعهم جميعاً فالحق يلزم كل واحد منهم فكل شاهد له أثر في الشهادة ، فمتى رجع لزمه قسط من هذه الشهادة.

ثانياً: أما استدلال أصحاب القول الثاني فيجاب عنه أنه وإن بقي ما يكفي في الشهادة فهذا في حال لو لم يكن معهم من رجع، أما هنا فالحق ثبت بشهادتهم جميعاً دون تمييز بين شهادة وأخرى.

الثاني: رجوع الشاهد في بعض شهادته: كأن يشهد بمائة ثم يقول: هي مائة وخمسون، أو يقول: بل هي تسعون، فإذا زاد الشاهد، أو نقص فإن أهل العلم رحمهم الله اختلفوا في ذلك على ثلاثة أقوال:

القول الأول: أنه يحكم بما شهد به أخيراً، وهو قول الحنفية، [٢٥، ج٣، ص١٢٦ ؛ ٦، ج٥، ص٤٨٨] والمالكية، [٤٥، ج٣، ص١٩٣ ؛ ٧، ج٤، ص ١٦٩ ؛ ٢١، ج٢، ص٣٥٠] والحنابلة [٣٦، ج١٤، ص٢٦٤ ؛ ٣٤ج٦، ص٥٩٨] رحم الله الجميع.

مستدلين: بأن الشهادة الأخيرة شهادة من عدل غير متهم، لم يرجع عنها، فوجب الحكم بها كما لو لم يتقدمها ما يخالفها. [٣٦، ج١٤، ، ص٢٦٤]

القول الثاني: أنه يؤخذ بشهادته الأولى، وهو قول عند المالكية، [٢٦، ج٨، ص٢٤٠] رحمهم الله.

مستدلين: بأن الشاهد أدى الشهادة وهو غير متهم فلم يقبل رجوعه عنها كما لو اتصل بها الحكم. [٣٦، ج١٤، ص٢٦٤]

القول الثالث: لا تقبل شهادته الأولى ولا الآخرة، وهو قول الإمام الزهري رحمه الله. [١٧، ج١٠، ص٤٢٥ ؛ ٣٦، ١٤، ص٢٦٤]

مستدلاً بما يلي:

١ - أن كل واحدة من الشهادتين ترد الأخرى، وتعارضها، فلا تؤخذ إحدى هاتين الشهادتين لهذا التعارض.

٢ - أن الشهادة الأولى مرجوع عنها، والشهادة الثانية غير موثوق بها ؛ لأنها من مقر بخطئه في شهادته، فلا يؤمن أن يكون منه الخطأ في الثانية كالأولى. [٣٦، ج١٤، ص٢٦٤].

الراجح: الذي يترجح والعلم عند الله تعالى هو القول الأول؛ وذلك لما يأتي :

أولاً:قوة ما استدل به أصحاب هذا القول.

ثانياً:أما ما استدل به أصحاب القول الثاني فيجاب عنه بوجود الفرق بين رجوع الشاهد هنا، ورجوعه بعد الحكم ؛ لأن الحكم قد تم باستمرار شرطه فلا ينقض بعد تمامه.

ثالثاً : أما استدلال أصحاب القول الثالث بوجود التعارض بين الشهادتين فيجاب عنه بأن الشهادة الثانية لا تعارضها الأولى ؛ لأن الأولى قد بطلت برجوعه عنها، ولا يجوز الحكم بها لأنها شرط الحكم فيعتبر استمرارها إلى انقضائه.

رابعاً:أما استدلالهم بأن الأولى مرجوع عنها، والثانية غير موثوق بها، يجاب عنه بالموافقة على المقدمة الأولى، فلا يؤخذ بالشهادة الأولى، أما الثانية فلا يسلم لهم فإذا كانت من عدل غير متهم فتقبل شهادته، بل إن رجوع الشاهد في شهادته، وبيان خطئه دليل على اهتمامه بأن تكون شهادته موافقة لعلمه المتيقن بما يشهد به، ثم إن الحق لن يثبت بشهادته فقط، بل لا بد من وجود شاهد آخر مما يدفع التهمة عنه.

المبحث الثالث : صفة الرجوع

حينما يرجع الشاهد عن شهادته فإما أن يصرح بهذا الرجوع، باستخدامه لفظاً لا يحتمل التأويل، وإما أن يكون رجوعه غير صريح، حيث يكون اللفظ يحتمل أن يقصد منه الرجوع، ويحتمل عدمه، فصفة رجوع الشاهد إذاً لا تخلو من حالين :

الحال الأولى:الرجوع الصريح : يكون رجوع الشاهد عن شهادته صريحاً بأحد الأمور التالية :

الأول : أن يقول رجعت عن شهادتي ، أو يقول شهدت بزور ، أو يقول كذبت في شهادتي [٦ ، ج ، ص٢٤٠ ؛ ٤١ ، ج٤ ، ص٥٧٩ ؛ ٩ ، ج٤ ، ص٤٧٦]فمثل هذه العبارات تعد صريحة في الرجوع ، فلا يعتمد القاضي عليها إن كان قبل الحكم ، وإلا لزم الشاهد ما ترتب على شهادته إن كان بعد الحكم.

فإذا اعترف الشاهد بأن شهادته كانت زوراً ، فإن هذا الشاهد يعاقب على شهادته ، إلا أن أهل العلم رحمهم الله اختلفوا فيما يستحقه من العقوبة على قولين :

القول الأول : أن شاهد الزور يعزر ، ويشهر به ، وهو قول أبي يوسف ومحمد من الحنفية[٥ ، ج٦ ، ص٢٨٩ ؛ ٢٥ ، ج٣ ، ص١٣٢] والمالكية [٥٤ ، ص٣١٤ ؛ ٧ ، ج٤ ، ص٢٠٧] والشافعية ، [٢٧ ، ج٢ ، ص٣٣٠ ؛ ٥٥ ، ج٢٣ ، ص٨٧]والحنابلة [٣٦ ، ج١٤ ، ص٢٦١ ؛ ٢٩ ، ج٣٠ ، ص٩٥] رحم الله الجميع.

مستدلين بما يلي :

١ -أن تعزير شاهد الزور ، والتشهير به هو فعل عمر ﷺ ، ولم يعرف له مخالف.

٢ - أن شهادة الزور قول محرم ، مضر بالناس فأوجب العقوبة على قائله كالسب ، والقذف[٣٦ ، ج١٤ ، ص٢٦١ ؛ ٢٨ ، ج٣٠ ، ص٩٥]

٣ - أن قول الزور من أكبر الكبائر ، وليس إليه فيما سوى القذف بالزنا حد يقدر ، فيحتاج فيه إلى أبلغ الزواجر. [٥ ، ج٦ ، ص٢٨٩]

القول الثاني : أن شاهد الزور يشهر أمره فقط ، وهو قول الحنفية [٥ ، ج٦ ، ص ٢٨٩ ؛ ٢٥ ، ج٣ ، ص١٣٢] رحمهم الله ، وطريقة التشهير أن ينادى في سوقه ، أو مسجد حيه ، ويحذر الناس منه ، **فيقال** : هذا شاهد زور فاحذروه.

مستدلين بما يلي :

١ - أن شريحاً كان يشهر شاهد الزور، ولا يعزره، وكان لا تخفى قضاياه على أصحاب رسول الله ﷺ ولم ينقل أنه أنكر عليه منكر.

٢ - أن الخلاف فيمن أقر أنه شهد بزور نادماً على ما فعل، لا مصراً عليه، والندم توبة على لسان رسول الله ﷺ، والتائب لا يستوجب الضرب حتى لو كان مصراً على ذلك.

وقد أجابوا عن فعل عمر ﷺ بأنه محمول على السياسة بدلالة أنه بلغ به إلى الأربعين جلدة، توفيقاً بين الأدلة. [٢٥، ج٣، ص١٣٢ ؛ ٨، ج٨، ص٣٢٨]

الراجح : الذي يترجح والعلم عند الله أن يكون تقرير الجزاء على شاهد الزور مرده إلى اجتهاد الإمام، فإن كان المجتمع متساهلاً في شهادة الزور، منتشرة بين أفراده فإن ذلك يتطلب أن تكون العقوبة رادعة ؛ لما يترتب على شهادة الزور من تغيير الحقائق، وإضاعة الحقوق، أما إذا كانت نادرة اكتفى بعقوبة مناسبة، وبذلك تجتمع الأدلة وبالله التوفيق.

الثاني : ادعاء الخطأ في الشهادة : كأن يقول الشاهد : لقد أخطأت في الشهادة التي أديتها، أو يأتي الشاهد برجل آخر، ويقول : غلطت في شهادتي، فليس ذلك الرجل هو المقصود، بل هو هذا الذي معي. [٤٠، ج٢، ص٩١٨ ؛ ٢٦، ج٨، ص٢٤٠ ؛ ٧، ج٤، ص٢٠٦]

الثالث : إذا ادعى بطلان شهادته : فإذا فقال : شهادتي باطلة، أو منسوخة أو رددتها. [٤١، ج ٤، ص٥٧٩ ؛ ٨، ج٨، ص٣٢٨]

الحال الثانية:الرجوع غير الصريح : يكون الرجوع غير صريح بأحد أمرين :

الأول : امتناع الشهود عن الرجم : يستحب حضور الشهود في الرجم وأن يكونوا أول من يبدأ ؛ وذلك لما ورد عن علي بن أبي طالب ﷺ "الرجم رجمان : رجم

سر، ورجم علانية، فأما رجم العلانية فالشهود ثم الإمام، وأما رجم السر فالاعتراف، فالإمام ثم الناس" [٥٦، ج٧، ص٣٢٧؛ج١٠، ص٨٩]، ولأن ذلك أبعد لهم عن التهمة في الكذب عليه وهو قول المالكية، [٤٠، ج٢، ص١٠٧٠؛ ٥٤، ص٣٦١]والشافعية، [٥٢، ج١٣، ص٢٠٢؛ ٤١، ج٤، ص٥٨٧] والحنابلة [٣٦، ج١٢، ص٣١٢؛ ٢٩، ج٢٦، ص٢٠٦] رحمهم الله.

غير أن الإمام أبا حنيفة رحمه الله قال: بوجوب حضورهم، وأن يكونوا أول من يرجم إلا لعذر كمرض فإن أبى الشهود أو ماتوا أو غابوا أو فعل ذلك بعض الشهود سقط الرجم، ولا يحدون؛ لأن امتناعهم من الرجم ليس صريحاً في رجوعهم عن الشهادة، وإن كان ظاهراً فيه؛ لامتناع بعض الناس من ذبح الحيوان الحلال. [٢٢، ج٤، ص٨٤؛ ٥٧، ج٤، ص١١]

الثاني: إذا طلب من الحاكم التوقف عن الحكم: إذا طلب الشاهد من الحاكم التوقف عن الحكم، فإن الحاكم يتوقف عن الحكم، ويعتبر ذلك رجوعاً من الشاهد.

فإن رجع الشاهد فقال: احكم فأنا على شهادتي حكم؛ لأنه لم يتحقق رجوعه، ولا بطلت أهليته، لأن قوله "توقف" ليس رجوعاً، لأنه قد يتوقف لاحتمال ريبة عرضت له [٤٥، ج٣، ص١٧٧؛ ٤١، ج٤، ص٥٧٩؛ ٣٤، ج٦، ص٥٩٩؛ ٣٥، ج٣، ص٥٦٢].

المبحث الرابع: وقت الرجوع

يختلف الحكم المترتب على رجوع الشاهد عن شهادته بحسب الوقت الذي تم فيه الرجوع، وهذا الوقت لا يخلو من ثلاثة أحوال:

الحال الأول: رجوع الشاهد قبل الحكم: إذا رجع الشاهد قبل الحكم فقد اتفق الفقهاء رحمهم الله على أنه لا يجوز الحكم بهذه الشهادة؛ [٦، ج٧، ص٢٤٢؛ ٥٨، ج٤، ص٤٢١؛ ٣٢، ج٣، ص١٥٦٠؛ ٥٣، ج١٧، ص٢٥٣؛ ٣٣، ج١١، ص٢٩٦؛ ٤١، ج٤، ص٥٧٩؛ ٣٦، ج١٤، ص٢٤٤؛ ٤٣، ج٧، ص٣٨٣]لأن الحق لا يثبت إلا بالقضاء، والقضاء يثبت بالشهادة، وقد تناقضت وهي شرط الحكم، فإذا زالت قبله لم يجز كما لو فسق الشاهد، ولأن القاضي زال ظنه في أن ما شهد به الشاهد حق فلم يجز له الحكم به كما لو تغير اجتهاده. [٣٦، ج١٤، ص٢٤٥]

غير أنه حكي عن الإمام أبي ثور رحمه الله مخالفته في هذه المسألة حيث ذهب إلى أنه يحكم بهذه الشهادة المرجوع عنها قبل الحكم.

ودليله: أن الشهادة قد أديت، فلا تبطل برجوع من شهد بها، كما لو رجع بعد الحكم. [٥٣، ج١٧، ص٢٥٣؛ ٣٦، ج١٤، ص٢٤٥]

الراجح: الذي يترجح والعلم عند الله هو القول الأول؛ وذلك لما يأتي:

أولاً: قوة ما استدل به أصحاب هذا القول، إذ كيف يبني القاضي حكمه على شهادة قد تم الرجوع عنها.

ثانياً: أما ما استدل به الإمام أبو ثور رحمه الله فيجاب عنه بوجود الفرق بين الرجوع بعد الحكم، والرجوع قبل الحكم، فإن ما بعد الحكم قد تم بشرطه أما قبل الحكم فلم يتم بشرطه. [٣٦، ج١٤، ص٢٤٥]

إذا تقرر أنه لا يحكم بهذه الشهادة، فهل تقبل الشهادة منه مستقبلاً ؟ذكر بعض أهل العلم رحمهم الله أن هذا الرجوع لا يخلو من أحوال:

١ - أن يكون متعمداً في أداء هذه الشهادة الكاذبة، فهذا يعد قدحاً في العدالة، وموجباً للفسق؛ لأنه تعمد شهادة الزور.

٢ - أن تكون هذه الشهادة حدثت منه سهواً فهذا قدح في الضبط، لا في العدالة، فيجب التوقف في شهادته إلا فيما تحقق منه.

٣ - أن تكون هذه الشهادة بشبهة اعترضته، يجوز حصولها على أهل التيقظ والعدالة، فلا يقدح في عدالته، وضبطه، فتقبل شهادته في غير ما رجع عنه. [٥٣، ج١٧، ص٢٥٤؛ ٦، ج٧، ص٢٤٢؛ ٥٨، ج٤، ص٤٢١؛ ٤١، ج٤، ص٥٧٩؛ ٣٥، ج٣، ص٥٦٢]

الحال الثانية: رجوع الشاهد بعد الحكم وقبل الإستيفاء: اختلف العلماء رحمهم الله في نقض الحكم الذي لم يستوف إذا رجع الشاهد على ثلاثة أقوال :

القول الأول : يحكم بهذه الشهادة، إذا كان المستوفى مالاً، فإن كان حداً أو قصاصاً فلا يستوفى، وهو قول عند المالكية، [٤٥، ج٣، ص١٧٨؛ ٢٦، ج٨، ص٢٤٠؛ ٧، ج٤، ص٢٠٧]ومذهب الشافعية، [٥٣، ج١٧، ص٢٥٤؛ ٣٣، ج١١، ص٢٩٦؛ ٤١، ج٤، ص٥٧٩]والحنابلة، [٣٦، ج١٤، ص٢٤٥؛ ٤٣، ج٧، ص٣٨٣]رحمهم الله.

مستدلين بما يلي :

١ - أن القضاء بهذه الشهادة قد تم، وليس المحكوم فيه مما يسقط بالشبهة حتى يتأثر بهذا الرجوع.

٢ - أن المحكوم به هنا مال، والمال يمكن جبره عن طريق إلزام الشاهدين بتعويض هذا المال، أما إذا كان المشهود به حداً، فالحدود تسقط بالشبهة، والرجوع شبهة، والعقوبة لا سبيل إلى جبرها بعد الاستيفاء، فلا يجوز استيفاؤها كما لو رجع قبل الحكم. [٣٦، ج١٤، ص٢٤٥]

٣ - أن الشاهد إذا رجع فإما أن يكون متعمداً في شهادته تلك، أو مخطئاً، فإن كان متعمداً فقد شهد على نفسه بالفسق، فهو متهم بإرادة نقض الحكم، كما لو شهد فاسقان على الشاهدين بالفسق، وإن قال أخطأت لم يلزم نقض الحكم؛ لجواز خطئه في قوله الثاني بأن اشتبه عليه الحال. [٣٥، ج٣، ص٥٦٢]

القول الثاني : لا ينقض الحكم مطلقاً، سواء كان المحكوم به مالاً، أو عقوبة، وهو قول الحنفية، [٢٥، ج٣، ص١٣٢؛ ٢٢، ج٢، ص١٥٣]وقول عند المالكية، [٤٥، ج ٣، ص١٧٨؛ ٢٦، ج٨، ص٢٤٠؛ ٧، ج٤، ص٢٠٧]رحم الله الجميع.

مستدلين بما يلي :

١ - أن الشهادة، والرجوع عنها، سواء في احتمال الصدق، والكذب، إلا أن الشهادة ترجحت بالقضاء فلا ينقض الحكم بالرجوع.

٢ - أن الشاهد إذا رجع عن شهادته كان آخر كلامه يناقض أوله، فلا ينقض الحكم بهذا التناقض. [٢٥، ج٤، ص١٣٢]

٣ - أن الشاهد متهم في رجوعه؛ لجواز أن المشهود عليه غره بمال، أو غيره ؛ليرجع عن شهادته ضده. [٣٦، ج١٤، ص٢٤٥]

القول الثالث : ينقض الحكم مطلقاً، سواء كان المحكوم به مالاً، أو عقوبة، وهو قول الإمامين سعيد بن المسيب، والأوزاعي، [٥٣، ج١٧، ص٢٥٤؛ ٥٨، ج٤، ص٣٠٨] واختيار الإمام الشوكاني رحمهم الله. [٥٩، ج٤، ص٢٠٨]

إذ يقول الشوكاني - رحمه الله - "ومع الرجوع تسقط شهادته من غير فرق بين كونها قبل الحكم، أو بعده وأي تأثير للحكم مع بطلان مستنده... ، ولا فرق بين الحد، والقصاص وغيرهما" اهـ[٥٩، ج٤، ص٢٠٨]

مستدلين : بأن الحق ثبت بشهادة الشاهدين ، فإذا رجعا ، زال ما ثبت بهذا الشهادة فينقض الحكم ، كما لو تبين أن الشاهدين كافران. [٣٦ ، ج١٤ ، ص٢٤٥]

الراجح : الذي يترجح والله أعلم بالصواب هو القول الأول ، وذلك لما يأتي :

أولاً : قوة أدلته ، ولأن فيه توسطاً بين الأقوال.

ثانياً : أما استدلال أصحاب القول الثاني فنسلم به إذا كان الحكم متعلق بالمال ، أما إذا كان الحكم متعلق بالعقوبة فلا يتم استيفاء الحكم احتياطاً ؛ لعدم إمكان الرجوع على الشاهد بما أتلف بموجب شهادته.

ثالثاً : أما استدلال أصحاب القول الثالث فيجاب عنه فهو فاسد من وجهين :

الأول : أن الحكم إذا نفذ بالاجتهاد ، لم ينقض بالاحتمال ، والاجتهاد تغليب صدقهم في الشهادة ، والاحتمال جواز كذبهم في الرجوع.

الثاني : أن في شهادتهم إثبات حق يجري مجرى الإقرار ، وفي رجوعهم نفي ذلك الحق الجاري مجرى الإنكار ، فلما لم يبطل الحكم بالإقرار لحدوث الإنكار ، لم يبطل الحكم بالشهادة ، لحدوث الرجوع. [٥٣ ، ج١٧ ، ص٢٥٤].

الحال الثالثة:رجوع الشاهد بعد الحكم وبعد الاستيفاء : إذا رجع الشاهد بعد القضاء ، واستيفاء المحكوم فيه ، سواء كان المستوفى مالاً أو كان عقوبة ، فإن الحكم لا ينقض ؛ وذلك لما يأتي :

١ - أن هذا الحكم قد تأكد عن طريق استيفاء المحكوم فيه ، فإن كان مالا فهذا المال إنتقل من المحكوم عليه إلى المحكوم له ، وإن كان عقوبة فهذا العقوبة قد نفذت في حق المحكوم عليه.

٢ - أن الشاهد برجوعه فإن صدقه في الشهادة، وكذبه في الرجوع محتمل، كما أن كذبه في الشهادة، وصدقه في الرجوع محتمل أيضاً، وليس أحدهما بأولى من الآخر فلا ينقض الحكم بأمر مختلف. [٣٢، ج٣، ص١٥٦٠ ؛ ٤٥، ج٣، ١٨٧ ؛ ٥٣، ج١٧، ص٢٥٥ ؛ ٣٣، ج١١، ص ٢٩٧].

٣ - أن الشهادة، والرجوع عنها سواء في احتمال الصدق والكذب إلا أن الأول ترجح بالقضاء فلا ينقض بالثاني. [٢٢، ج٢، ص١٥٣]

قال الإمام الموفق ابن قدامة رحمه الله تعالى :

" والحالة الثالثة : أن يرجعا بعد الإستيفاء فإنه لا يبطل الحكم، ولا يلزم المشهود له شيء، سواء كان المشهود له مالاً، أو عقوبة ؛ لأن الحكم قد تم باستيفاء المحكوم به، ووصول الحق إلى مستحقه، ويرجع به على الشاهدين".اهـ[٣٦، ج١٤ ، ص ٢٤٦]

وحكي عن سعيد بن المسيب والأوزاعي أن الحكم ينقض برجوع الشهود ؛ لأنهم بالرجوع غير شهود.

وهذا الاستدلال فاسد من وجهين :

الأول : أن الرجوع مخالف للشهادة، فلا يخلو أحدهما من الكذب، فصار كل واحد بالشهادة وبالرجوع محتملاً للصدق والكذب، وقد اقترن بالشهادة حكم واستيفاء فلم يجز نقضها برجوع محتمل.

الثاني : أن الشهادة إلزام، والرجوع إقرار ؛ بدليل أنه وارد بغير لفظ الشهادة، والإقرار لازم في حق المقر دون غيره، فلم يجز أن ينقض به الحكم ؛ لأنه يصير إقراره إلزاماً لغيره، وهو موجب أن يعود عليه لا على غيره. [٥٣، ج١٧، ص٢٥٥].

والذي يظهر لي أن رجوع الشهود بعد الحكم وبعد الاستيفاء لا ينقض الحكم بالإتفاق بين المذاهب الأربعة[٣٩، ج٧، ص٤٤٥ ؛ ٦، ج٧، ص٢٤٢ ؛ ٣٢ج٣،

ص١٥٦٠؛ ٧، ج٤، ص٢٠٤؛ ٢٧، ج٢، ص٣٤١؛ ٤١، ج٤، ص٥٧٩؛ ٣٦، ج١٤، ص٢٤٧؛ ٢٨، ج٣٠، ص٧٣] فإذا لم ينقض الحكم فإن الشهود يلزمهم ما أتلفوا سواء كان عقوبة، أو مالاً، وهذا هو ما سوف أتحدث عنه في الباب الثالث.

الباب الثالث : آثار الرجوع عن الشهادة

المبحث الأول: رجوع الشهود في المال

إذا كان المشهود به مالاً فرجع الشهود بعد الحكم، وبعد الاستيفاء فإنه لا يرجع على المحكوم له لأخذ المال، وهذا بلا خلاف بين أهل العلم، كما ذكر ذلك الإمام الموفق ابن قدامة رحمه الله، [٣٦، ج١٤، ص٢٤٥] وما ورد عن الإمامين ابن المسيب، والأوزاعي رحمهما الله من القول بنقض الحكم لا يلزم منه الرجوع على المحكوم عليه.

والشهود إذا رجعوا، فإما يصدقهم المشهود له على بطلان الشهادة، وإما أن يكذبهم.

فإن صدقهم على بطلان شهادتهم فلا ضمان على الشهود، ويرد المشهود له ما قبضه من مال المحكوم عليه، أو بدله إن تلف؛ لاعترافه بأخذ هذا المال بغير حق، وإن لم يكن قبض شيئاً من المال المحكوم به بطل حقه من المشهود به. [٣٥، ج٣، ص٥٦٢؛ ٤١، ج٤، ص٥٨٢]

أما إن كذبهم فإن أهل العلم رحمهم الله اختلفوا في تغريم الشهود على قولين :

القول الأول : أن الشهود يغرمون ما أتلفوه من مال سواء كان المال قائماً، أو تالفاً، وسواء كان المال ديناً، أو عيناً، وهومذهب الحنيفة [٢٢، ج٢، ص١٥٣؛ ٦، ج٧، ص٢٤٤] والمالكية، [٣٢، ج٣، ص١٥٦٠؛ ٢١، ج٢، ص٣٦٩] والصحيح عند

الشـافعية، [٣٣، ج١١، ، ص٣٠٢؛ ٤١، ج٤، ص٥٨٢]والحنابلـة، [٣٦، ج١٤، ص ٢٥٨؛ ٤٣، ج٧، ص٣٨٤]

مستدلين:

١ - أن الشهود أخرجوا المال من يد مالكه بغير حق، وحالوا بينه وبين ماله كما لو أتلفوه. [٣٥، ج٣، ص٥٦٢]

٢ - أن شهادتهم وقعت سبباً إلى الإتلاف في حق المشهود عليه، والتسبب إلى الإتلاف بمنزلة المباشرة في حق مسببه، ووجوب الضمان، كالإكراه على إتلاف المال، وحفر البئر على قارعة الطريق.

فإن قيل: لما رجعوا عن الشهادة تبين أن قضاء القاضي لم يصح، فتبين أن المدعي أخذ المال بغير حق، فلم لا يرده إلى المشهود عليه ؟

فيقال: إنه بالرجوع لم يتبين بطلان القضاء؛ لأن الشاهد غير مصدق في الرجوع لا في حق القاضي، ولا في حق المشهود له؛ وذلك لوجهين هما:

أ) أن الرجوع يحتمل الصدق والكذب، والقضاء بالحق للمشهود به نفذ بدليل من حيث الظاهر، وهو الشهادة الصادقة، فلا يبطل الظاهر بالشك والاحتمال.

ب) أن الشاهد في الرجوع عن شهادته متهم في حق المشهود له؛ لجواز أن المشهود عليه غره بمال، أو غيره؛ ليرجع عن شهادته، فيظهر كذب المدعي في دعواه، فلم يصدق في الرجوع في حق المشهود له للتهمة، إذ التهمة كما تمنع قبول الشهادة، تمنع صحة الرجوع عن الشهادة. [٥، ج٦، ص٢٨٣]

القول الثاني: لا يضمن الشهود شيئاً، وهو قول لأبي حنيفة[٢٥، ج٣، ص١٣٣؛ ٦، ج٧، ص٢٤٤]، وقول عند الشافعية، رحمهم الله، شريطة أن يكون الشهود على حالتهم وقت الأداء. [٣٣، ج١١، ص٣٠٢؛ ٤١، ج٤، ص٥٨٢].

مستدلين بما يلي:

١ - أن الضمان إنما يكون إذ كان تلف وهو في اليد أو كان بالإتلاف، ولم يوجد واحد منهما هنا فلا ضمان. [٤١، ج٤، ص٥٨٢]

٢ - أنه إذا وجد متسبب، ومباشر في المال الذي تلف، فإنه لا عبرة للمتسبب مع وجود المباشر. [٢٥، ج٣، ص١٣٣]

الراجح: الذي يترجح والعلم عند الله هو القول الأول، وذلك لما يأتي:

أولاً: صحة ما استدل به أصحاب هذا القول.

ثانياً: أما أما الدليل الأول لأصحاب القول الثاني، فيجاب عنه: بأنه وجد الإتلاف منهما، كما لو شهدا بعتق عبده، فإن الرق في الحقيقة لا يزول بشهادة الزور، وإنما حالا بين سيده وبينه، وفي موضع إتلاف المال منهما قد تسببا إلى تلفه، فيلزمهما ضمان ما تلف بسببهما كشاهدي القصاص، وشهود الزنا، وحافر البئر. [٣٦، ج١٤، ص٢٤٩]

ثالثاً: أما دليلهم الثاني فيجاب عنه: بأن إيجاب الضمان على المباشر - وهو القاضي - متعذر، وفي إيجاب الضمان على القاضي صرف للناس عن تقلد القضاء. [٢٥، ج٣، ص١٣٣]

المبحث الثاني: رجوع الشهود في الفراق بين الزوجين

إذا شهد شاهدان أن فلاناً طلق امرأته، أو شهدا برضاع، ففرق القاضي بين بينهما، فإذا رجع الشاهدان فلا يخلو هذا الرجوع من حالين:

الحال الأولى: أن يكون الرجوع قبل الدخول: فإن الفرقة بهذه الشهادة المرجوع عنها تقع؛ لأن قول الشاهدين في الرجوع محتمل، فلا يرد الحكم به. [٤١، ج٤،

ص٥٨١]غير أن أهل العلم رحمهم الله اختلفوا فيما يجب على الشاهدين على ثلاثة أقوال :

القول الأول : أن الشاهدين عليهما نصف المسمى، أو بدل المهر إن لم يكن سمي لها مهراً، وهو المتعة[1] ، وهو قول الحنفية، [٤٨، ج٢، ص٨٠٧؛ ٥، ج٦، ص٢٨٣] والمالكية، [٤٥، ج٣، ص١٨٣؛ ٢٦، ج٨، ص٢٤٤؛ ٢١، ج٢، ص٣٦٩] والحنابلة [٢٩، ج٣٠، ص٦٨؛ ٣٥، ج٣، ص٥٦٣]

مستدلين :

١ - بأن الشهادة منهما - وإن كانت لم توجب على الزوج شيئاً من المهر- لكنها أكدت الواجب؛ لأن الواجب قبل الدخول كان محتملاً للسقوط بأن جاءت الفرقه من قبلها، وبشهادتهما بالطلاق تأكد الواجب عليه على وجه لا يحتمل السقوط، فصارت شهادتهما مؤكدة للواجب، والمؤكد للواجب بمنزلة الواجب في الشرع. [٥، ج٦، ص٢٨٣].

٢ - أن الشهادة بحدوث الفرقة تقاس على فسخ النكاح بموجب الرضاع، فكما أنه يغرم من شهد برضاع يوجب الفرقة فكذلك هنا. [٤٢، ج٦، ص٤٤٣]

القول الثاني : أن الشاهدين يرجع عليهما بمهر المثل، وهو مذهب الشافعية، رحمهم الله. [٤١، ج٤، ص٥٨١؛ ٨، ج٨، ص٣٣٠].

مستدلين : بأن مهر المثل هو ما فات على الزوج المشهود عليه، فلزمهما بدل ما فوتاه عليه، وهو مهر المثل. [٤١، ج٤، ص٥٨١]

---

(١) هي من المتاع، وهو كل ما ينتفع به من طعام أو أثاث، وأصل المتاع ما يتبلغ به من الزاد، وليس للمتعة حد معروف لقليلها أو كثيرها [٥٠، ص ٢١٤، ١، ج٣، ص٢٠١].

القول الثالث: أن عليهما نصف مهر المثل، وهو قول عند الشافعية، رحمهم الله. [٣٣، ج١١، ص٣٠٠؛ ٤١، ج٤، ص٥٨١؛ ٨، ج٨، ص٣٣٠]

مستدلين: بأن نصف مهر المثل هو الذي فات على الزوج، فلزم أن يعوض الشاهدان ما فاته بسبب هذه الشهادة. [٤١، ج٤، ص٥٨١]

الراجح: الذي يترجح والعلم عند الله تعالى هو القول الأول هو أن الشهود يضمنون نصف المهر المسمى، أو بدله إذا لم يكن مسمى؛ وذلك لما يلي:

أولاً: صحة ما استدل به أصحاب هذا القول من العقل، والقياس.

ثانياً: أما استدلال أصحاب القول الثاني، والقول الثالث فيجاب عنهما بأحد جوابين:

أ) أن دليلهم مبني على أن البضع متقوم، وهذا غير مسلم بدليل ما لو أخرجته من ملكه بردتها، فإنها لا تضمن شيئاً، ولو فسخت نكاحها قبل الدخول برضاع من ينفسخ به نكاحها لم تغرم شيئاً، وإنما وجب عليهما نصف المسمى لأنهما ألزماه للزوج بشهادتهما. [٣٦، ج١٤، ص٢٥١].

ب) أن ما فات الزوج ليس مهر المثل، أو نصف مهر المثل، وإنما قد فاته بهذه الشهادة ما دفعه لهذه الزوجة، وهو المهر المسمى، فربما كان أقل من مهر المثل، أو مساوياً له، أو أكثر.

الحال الثانية: أن يكون الرجوع بعد الدخول: اختلف العلماء رحمهم الله فيما يجب على الشاهدين إذا رجعا في شهادتهما الموجبة للفرقة بين الزوجين، وكان ذلك بعد دخول الزوج بزوجته على ثلاثة أقوال:

القول الأول : أن الشاهدين يلزمهما المهر المسمى كله ، وهو قول عند الشافعية ، [٣٣، ج١١ ، ص٣٠٠]ورواية عند الإمام أحمد ، رحم الله الجميع. [٢٨ ، ج٣٠، ص٦٩ ؛ ٢٩ ، ج٣٠، ص٦٩].

مستدلين : بأن الشاهدين فوتا عليه نكاحاً وجب عليه به عوض ، فكان عليهما ضمان ما وجب به كما لو شهدا بذلك قبل الدخول.

وقد اعترض على هذا الدليل : بأن القياس على ما قبل الدخول لا يصح ؛ لأنهما قررا عليه نصف المسمى ، وكان المهر معرض للسقوط ، وهنا قد تقرر المهر كله بالدخول فلم يقررا عليه شيئاً ، ولم يخرجا من ملكه متقوما فأشبه ما لو أخرجاه عن ملكه بقتلها ، أو أخرجته هي بردتها. [٣٦، ج١٤ ، ص٢٥١].

القول الثاني : أن الشاهدين إذا رجعا عن الشهادة بالطلاق ، أو ما يقتضي الفراق بعد الدخول ، فلا ضمان عليهما ، وهو مذهب الحنفية ، [٤٨ ، ج٢ ، ص٨٠٧ ؛ ٢٢ ، ج٢ ، ص١٥٤] والمالكية ، [٤٥ ، ج٣، ص١٨٣ ؛ ٧ج٤ ، ص٢١٠ ؛ ٢١ ، ج٢ ، ص٣٧٠] والصحيح من مذهب الحنابلة ، رحم الله الجميع. [٢٨ ، ج٣٠، ص٦٨ ؛ ٢٩ ، ج٣٠ ، ص٦٨ ؛ ٣٥ ، ج٣، ص٥٦٣].

مستدلين : بأن الشاهدين لم يقررا عليه شيئاً بشهادتهما ؛ لتقرر المهر عليه بالدخول ، ولم يخرجا عن ملكه شيئاً متقوماً كمن قتلها ، وكما لو ارتدت. [٣٥، ج٣، ص٥٦٣]

القول الثالث : يجب على الشاهدين مهر المثل ، وهو المشهور عند الشافعية ، رحمهم الله. [٥٣ ، ج١٧ ، ص٢٦١ ؛ ٣٣ ، ج١١ ، ص٣٠٠ ؛ ٤١ ، ج٤ ، ص٥٨١].

مستدلين : بأن مهر المثل هو بدل العوض الذي فوته الشاهدان على هذا الزوج. [٤١ ، ج٤ ، ص٥٨١]

الراجح: الذي يترجح والله أعلم بالصواب هو القول الأول؛ وذلك لما يأتي:

أولاً: قوة ما استدل به أصحاب هذا القول، وما أورد عليه من اعتراض فيجاب عنه بما يلي:

أ) أن المهر وإن كان تقرر على الزوج بالدخول، إلا أن الشاهدين قد فوتا عليه بشهاتهما هذا المهر الذي دفعه لزوجته، ولولا شهادتهما عليه لما حصل الفراق.

ب) لا يسلم لهم قياس ذلك على القتل، و الردة، فأما القتل فإن من قتل لم يكن القصد من قتله أن يفوت على الزوج الاستمتاع بزوجته، بخلاف الشاهدين هنا فشهادتهما منصبة على إحداث الفرقة بين الزوجين، وهكذا ارتداد الزوجة عن دينها، فليس مرادها من ردتها تفويت نفسها على زوجها، أما الشهادة على الزوج، ثم الرجوع عن تلك الشهادة، فالغرض منها التفريق بين الزوجين، فإذا بان الفرق بين تلك المسائل فلا قياس.

ثانياً: أما استدلال أصحاب القول الثاني فهو نفس الاعتراض الوارد على دليل القول الراجح، وقد تم الرد على هذا الاعتراض.

ثالثاً: أما استدلال أصحاب القول الثالث فيجاب عنه بأن ما فات الزوج هو ما دفعه من مهر لزوجته، سواء كان كمهر المثل، أو أقل، أو أكثر، فما دفعه الزوج هو الذي فاته، فعلى الشاهدين تسليمه له؛ لرجوعهما عن شهادتهما الموجبة للفرقة.

المبحث الثالث: رجوع الشهود في إثبات النكاح

إذا شهد شاهدان على امرأة بأنها زوجة لفلان، ثم رجع هذان الشاهدان عن شاهدتهما في إثبات هذا النكاح، فلا يخلو هذا الرجوع من حالين:

الحال الأولى: أن يكون رجوع الشاهدين قبل دخول الرجل بتلك المرأة المشهود عليها بالنكاح، فلا شيء على الشاهدين؛ لأنهما لم يفوتا على المرأة شيئاً. [٦، ج٧، ص٢٥٢؛ ٣٦، ج١٤، ص٢٥١].

الحال الثانية: أن يكون رجوع الشاهدين بعد دخول الرجل بهذه المرأة، وفي هذا الحال ينظر إلى المهر المشهود به، وهذا المهر لا يخلو من ثلاثة أحوال هي:

أولاً: أن يكون بمهر المثل: اختلف أهل العلم رحمهم الله تعالى فيما يجب على الشاهدين إذا رجعا في إثبات النكاح الذي يكون بمهر مثيلات هذه المرأة، وذلك على قولين:

القول الأول: أن عليهما الضمان إذا لم يصل إليها المهر، وهو مذهب المالكية، [٤٥، ج٣، ص١٨٦؛ ٦٠، ج١٠، ص٣٠٩]والحنابلة، [٣٦، ج١٤، ص٢٥١]

مستدلين: بأن المرأة إذا وصل إليها مهرها، فقد أخذت عوض ما فوته الشاهدان عليها، أما إذا لم يصل إليها مهرها، فالشاهدان عليهما ضمان مهر مثلها؛ لأنه عوض ما فوتاه عليها. [٣٦، ج١٤، ص٢٥١]

القول الثاني: لا ضمان على الشاهدين، وهو مذهب الحنفية، رحمهم الله. [٤٨، ج٢، ص٨٠٦؛ ٢٥، ج٣، ص١٥٤]

مستدلين: بأن المنافع غير متقومة إلا بالتمليك بالعقد، والضمان يستدعي المماثلة، وإنما يتقوم بالتمليك إظهاراً لحظر المحل. [٢٥، ج٢، ص١٥٤]

الراجح: الذي يترجح والله أعلم بالصواب هو القول الأول، وأما استدلال أصحاب القول الثاني فيجاب عنه بأن الزوج ملك منافع المرأة بهذه الشهادة، فوجب عليهما الضمان.

ثانياً : أن يكون أقل من مهر مثلها : إذا شهد شاهدان لرجل على امرأة بأن هذا الرجل زوج لهذه المرأة، وأن مهرها مائة ريال، فقالت المرأة : لا بل تزوجني بألف ريال، وكان مهر مثلها ألف ريال، فقضى القاضي بما شهد به الشاهدان وهو مائة ريال، فإذا رجع الشاهدان عما شهدا به فقولان لأهل العلم رحمهم الله :

القول الأول: أن الشاهدين يضمنان ما بين المهرين، وهو في هذا المثال تسعمائة ريال، وهو قول أبي يوسف، ومحمد من الحنفية[٦، ج٧، ص٢٥٣]، والمالكية، [٦٠، ج١٠، ص٣١١]وأحد القولين عند الشافعية، [٣٣، ج١١، ص٣٠١]والحنابلة، رحم الله الجميع.[٣٦، ج١٤، ص٢٥١].

القول الثاني: أن الشاهدين لا يضمنان شيئاً، وهو قول الحنفية، [٦، ج٧، ص٢٥٢ ؛]والقول الثاني عند الشافعية، رحمهم الله[٣٣، ج١١، ص٢٥١].

والأول أولى ؛ لأن الشاهدين بشهادتهما قد فوتا على هذه المرأة المهر الذي تدعيه، فإذا رجعا لزمهما ضمان ذلك.

ثالثا : أن يكون المهر أكثر من مهر المثل : اختلف العلماء رحمهم الله تعالى فيما يجب على الشاهدين إذا رجعا في مثل هذه الحالة على قولين:

القول الأول: أن عليهما ضمان مهر المثل إذا لم يصل إليها مهرها، وإلا فلا، وهو قول المالكية، [٦٠، ج١٠، ص٣٠٩]والحنابلة، رحمهم الله [٣٦، ج١٤، ص٢٥١].

مستدلين: بأن مهر المثل هو عوض ما فوته الشاهدان على هذه المرأة المشهود عليها بهذه النكاح. [٣٦، ج١٤، ص٢٥١].

القول الثاني : أن الشاهدين لايضمنان شيئاً، إلا أن تكون المرأة مدعية، والرجل منكراً، فيضمنان الزيادة للزوج، وهو قول الحنفية، [٤٨، ج٢، ص٨٠٧؛ ٢٥، ج٣، ص١٣٤؛ ٢٢، ج٢، ص١٥٤]

مستدلين : بأن الشاهدين أتلفا هذه الزيادة بلا عوض، ويكون ذلك بعد تسلم المرأة للمهر فلا يأخذ منها شيئاً بعد الرجوع، بل يضمنان للزوج عوض ما فاته وهي الزيادة ؛ لأن مهر المثل فات عليه بالدخول. [٢٢، ج٢، ص١٥٤]

والقول الأول هو الراجح ؛ لأنهما بشهادتهما قد فوتا على المرأة المهر الذي تدعيه.

المبحث الرابع: رجوع الشهود في القصاص والحدود

إذا شهد شاهدان على رجل بما يوجب قصاصاً في نفس، أو طرف، أو قتل ردة، أو جلد ومات المجلود، أو قطع سرقة، فتم استيفاء القصاص، أو إقامة الحد على المشهود عليه، فإذا رجع الشاهدان عن شهادتهما تلك، فلا يخلو ذلك من أحوال :

الأول : أن يقول الشاهدان أخطأنا : فإن الشاهدين عليهما الدية مخففة ؛ لأثر علي أبي طالب ﷺ فقد شهد عنده رجلان على رجل بالسرقة فقطعه، ثم عادا فقالا : أخطأنا ليس هذا هو السارق، فقال علي : "لو علمت أنكما تعمدتما لقطعتكما". [١٣، ج٨، ص٤٢]

وتكون الدية في أموال الشاهدين ؛ لأن العاقلة لا تحمل اعترافاً[٥، ج٦، ص ٢٨٥؛ ٥٨، ج٤، ص٣٩٨؛ ٥٣، ج١٧، ص٢٥٧؛ ٤١، ج٤، ص٥٧٩؛ ٤٣، ج٧، ص٣٨٣]، فإن كانت العاقلة مصدقة لهم، أو سكتت فإنها تحمل الدية. [٦١، ج٧، ص٤٢١؛ ٤١، ج٤، ص٥٧٩]

الثاني: أن يقولوا تعمــدنا قتلــه : اختلف العلماء رحمهم الله فيما يجب على الشاهدين في حالة تعمدهم الشهادة على المشهود بقصد قتله على قولين :

القول الأول : أنه يقتص من الشهود، وهو مذهب المالكية، [٤٠، ج٢، ص٩١٩؛ ٢٦، ج٨، ص٢٤٠] والشافعية، [٦١، ج٧، ص٤٢١؛ ٥٣، ج١٧، ص٢٥٦؛ ٣٣، ج١١، ص٢٩٧] والحنابلة، رحم الله الجميع. [٣٦، ج١٤، ص٢٤٦؛ ٢٨ج٣٠، ، ص٧٣].

مستدلين بما يلي :

١ - أثر علي بن أبي طالب رضي الله عنه المتقدم، ولا مخالف له من الصحابة فكان إجماعاً. [٥٣، ج١٧، ص٢٥٦؛ ٣٦ج١٤، ص٢٤٦].

٢ - أن الشاهدين تسببا في قتل المشهود عليه، أو قطعه بما يفضي إليه غالباً فلزمهما القصاص كالإكراه. [٣٦، ج١٤، ص٢٤٦]

القول الثاني : أن على الشاهدين الدية في أموالهما، وهو مذهب الحنفية، [٤٨، ج٢، ص٨٠٥؛ ٥ج٦، ص٢٨٥] وقول عند المالكية، رحم الله الجميع. [٤٠، ج٢، ص ٩١٩؛ ٢٦، ج٨، ص٢٤٠].

مستدلين : بأن القتل لم يوجد مباشرة، والتسبب لا يوجب القصاص كحافر البئر، وهذا بخلاف الإكراه؛ فإن المكرَه فيه مضطر إلى ذلك فإنه يؤثر حياته. [٢٢، ج٢، ص١٥٥]

الراجح : الذي يترجح والعلم عند الله هو القول الأول؛ وذلك لما يأتي :

أولاً : أثر علي ﷺ ولم يعرف له مخالف فكان إجماعاً.

ثانياً : أما تفريقهم بين المباشرة والتسبب، فلا يسلم لهم بالفرق بينهما، وأما حافر البئر فإن الغالب أنه لا يفضي إلى القتل.

ثالثاً: أما تفريقهم بين المكرِه والمكرَه: فلا يسلم لهم أيضاً بالتفريق بينهما، بل القصاص عليهما. [٣٦، ج١١، ص٤٥٥]

الثالث: إذا تعمدا الشهادة، وقالا: لم نعلم أنه يقتل بهذا: فإن كان الشاهدان مثلهما يجهل ذلك كأن يكونان قريبا عهد بإسلام، فلا قصاص، وإنما تجب عليهما دية مغلظة؛ لما فيه من العمد. [٥٣، ص٣١٨؛ ٥٣، ج١٧، ص٢٥٧؛ ٣٣ج١١، ص٢٩٧؛ ٣٦ج١٤، ص٢٤٦]وعاقلة الشاهدين لا تحمل عنهما هذه الدية؛ لأن هذه الدية ثبتت باعترافهما، والعاقلة لا تحمل اعترافاً. [٣٦، ج١٤، ص٢٤٦؛ ٤١، ج٤، ص٥٧٩]

الرابع: إذا تعمد أحدهما وأخطأ الآخر: اختلف العلماء رحمهم الله فيما يجب على الشاهدين هنا على قولين:

القول الأول: أنه لا قصاص على الشاهدين، وهو مذهب الشافعية، [٣٣، ج١١، ص٢٩٩؛ ٤١، ج٤، ص٥٧٩] والحنابلة، رحم الله الجميع. [٣٦، ج١٤، ص٢٤٧؛ ٢٩ ج٢٥، ص٣٥]

مستدلين: بانتفاء تمحض العمد في حق كل واحد منهما، وعليهما الدية فعلى المتعمد نصف الدية مغلظة، وعلى الآخر نصف الدية مخففة. [٣٦، ج١٤، ص٢٤٧].

القول الثاني: أن على المتعمد القصاص، وهو رواية عند الحنابلة [٢٨، ج٣٠، ص٧٤؛ ٢٩ج٢٥، ص٣٤].

والقول الأول أولى لأن الشرع يتشوف لحقن الدماء، فالاحتياط عدم القصاص مع إيجاب الدية المغلظة على المتعمد منهما.

الخامس: إذا قال كل من الشاهدين:عمدت وأخطأ صاحبي: اختلف أهل العلم رحمهم الله فيما يجب على الشاهدين في هذه الحالة على قولين:

القول الأول: لا قصاص على الشاهدين، وعليهما الدية المغلظة، وهوأصح القولين عند الشافعية، [٥٣، ج١٧، ص٢٥٨؛ ٤١ج٤، ص٥٧٩]ووجه عند الحنابلة[٢٨، ج٣٠، ص٧٤؛ ٢٩، ج٢٥، ص٣٥] رحم الله الجميع.

مستدلين:

١ - انتفاء تمحض العمد العدوان في حق كل واحد منهما بإقراره. [٤١، ج٤، ص٥٧٩]

٢ - أن كل واحد منهما اعترف بعمد شارك فيه مخطئاً، وهو لا يوجب القصاص، والإنسان إنما يؤاخذ بإقراره لا بإقرار غيره. [٢٨، ج٣٠، ص٧٤].

القول الثاني: يجب القصاص على الشاهدين جميعاً، وهو قول عند الشافعية، [٥٣، ج١٧، ص٢٥٨؛ ٣٦ج١٤، ص٢٤٧]ووجه عند الحنابلة، [٢٨، ج٣٠، ص ٧٤؛ ٢٩ج٢٥، ص٣٥]رحمهم الله.

مستدلين: بأن كل واحد منهما قد اعترف بالقتل العمد في حق نفسه، وأضاف الخطأ إلى من قد اعترف بعمده، فصاروا كالمعترفين جميعاً. [٣٦، ج١٤، ص٢٤٧]

الراجح: الذي يترجح والعلم عند الله تعالى هو القول الأول لما سبق من أدلته، ولأن الواجب في القصاص الاحتياط، وما ذكره أصحاب القول الثاني أن كلاً منهما قد اعترف بالعمد فيسلم لهم لكن يقال: بأنه قد اعترف بالعمد، واعترف كذلك بمشاركة المخطئ، فبموجب اعترافه لزمته الدية المغلظة؛ لاعترافه بالعمد.

المبحث الخامس: رجوع الشهود في إثبات الزنا

إذا شهد على إثبات الزنا أربعة، وشهد بالإحصان اثنان، ثم رجع هؤلاء الشهود سواء شهود الزنا، أوشهود الإحصان عن شهادتهم، فلا يخلو هذا الرجوع من ثلاث حالات:

الأولى: أن يرجع الشهود جميعاً: إذا رجع جميع الشهود شهود الزنا، و شهود الإحصان، فقد اختلف أهل العلم رحمهم الله فيما يجب عليهم على قولين:

القول الأول: ليس على شهود الإحصان شيء، وهو مذهب الحنفية، [٣٩، ج٧، ص٤٦١؛ ٢٢، ج٢، ص١٥٥] والأظهر عند المالكية، [٢١، ج٢، ص٣٦٩؛ ٢٦، ج ٨، ص٢٤١؛ ٢٤ج٨، ص٢٤١] وأحد القولين عند الشافعية، [٥٣، ج١٧، ص٢٦٠؛ ٣٣، ج١١، ص٣٠٥؛ ٤١ج٤، ص٥٨٣] رحم الله الجميع.

مستدلين :

١ - بأن شهادة الإحصان لا توجب حداً في نفسها.

٢ - أن الإحصان شرط محض، والحكم يضاف إلى العلة لا إلى الشرط. [٢٢، ج٢، ص١٥٥]

القول الثاني: يغرم الدية جميع الشهود، وهو قول عند المالكية، [٢٤، ج٨، ص٢٤١؛ ٧ج٤، ص٣٠٧] وقول عند الشافعية، [٣٣، ج١١، ص٣٠٥؛ ٤١ج٤، ص ٥٨٣] ومذهب الحنابلة. [٢٨، ج٣٠، ص٧٩؛ ٣٥ج ٣، ص٥٦٣] رحم الله الجميع.

مستدلين: بأن قتل المشهود عليه حصل بمجموع الشهادتين، فتجب الغرامة على الجميع كما لو شهد جميعهم بالزنا. [٤١، ج٤، ص٥٨٣]

وفي طريقة تغريمهم مذهبان :

أ) أن الدية توزع عليهم فإذا كان شهود الزنا أربعة، وشهود الإحصان إثنان فالدية تكون أسداساً، فيتحمل كل واحد من الشهود الستة سدساً، وهو وجه عند الشافعية، [٥٣، ج١٧، ص٢٦٠؛ ٣٣ج١١، ص٣٠٦]والمذهب عند الحنابلة [٢٨، ج٣٠، ص٧٩؛ ٢٩ج٣٠، ص٧٩] رحمهم الله.

ب) أن الدية تقسم نصفين، فعلى شهود الزنا النصف، وعلى شهود الإحصان النصف، وهو قول عند المالكية، [٢٤، ج٨، ص٢٤١] ووجه عند الشافعية، [٥٣، ج١٧، ص٢٦٠؛ ٣٣ ج١١، ص٣٠٦] ورواية عند الحنابلة [٢٩، ج٣٠، ص٨١؛ ٧ج٤، ص٣٠٧]رحم الله الجميع.

الراجح: الذي يترجح، والعلم عند الله تعالى القول الأول وهو أن شهود الإحصان لا يضمنون؛ لقوة أدلته، وما ذكره أصحاب القول الثاني فيجاب عنه بأنه لا يسلم لهم القياس على ما لو شهدوا جميعاً بالزنا، للوجود الفرق فشهود الزنا يتطلب منهم صفة الفعل بخلاف شهود الإحصان، وإذا وجد الفرق بطل القياس.

الثاني : أن يرجع شهود الإحصان كلهم أو شهود الزنا كلهم : ذكر بعض الحنابلة هذه الصورة، وأن فيها قولان عندهم:

القول الأول: على من رجع الدية كاملة، وهو الصحيح من المذهب عندهم.

القول الثاني: أن من رجع منهم يغرمون نصف الدية. [٦١، ج٢، ص٣٥؛ ٢٩ج ٣٠، ص٨١].

ولعل الراجح أن شهود الإحصان لا يضمنون كما سبق في المسألة السابقة، والله تعالى أعلم.

الثالث:أن يرجع واحد من شهود الزنا، وواحد من شهود الإحصان : ذكر هذه المسألة بعض علماء الشافعية رحمهم الله ، وذكروا أن فيها ثلاثة أوجه :

الأول : على شاهد الزنا ربع الدية ، ولا شيء على شاهد الإحصان.

الثاني : على شاهد الزنا سدس الدية ، وعلى شاهد الإحصان ربع الدية.

الثالث : على شاهد الزنا ثمن الدية ، وعلى شاهد الإحصان ربع الدية. [٥٣ ، ج١٧ ، ص٢٦٠ ؛ ٣٣ج١١ ، ص٢٩٨]

وبناء على ما سبق ذكره في المسألتين السابقتين ، فإن أرجح هذه الأوجه هو الأول ، وبالله التوفيق.

المبحث السادس: رجوع شهود التزكية

إذا شهد اثنان ، وزكاهما آخران ، فإذا رجع شهود التزكية فهل يضمنون أم لا ؟ اختلف أهل العلم رحمهم الله في ذلك على قولين :

القول الأول : أن شاهدي التزكية لا شيء عليهما ، وهو قول الصاحبين من الحنفية ، [٢٢ ، ج٢ ، ص١٥٥]ومذهب المالكية[٢٦ ، ج٨ ، ص٢٤٢ ؛ ٢٤ج٨ ، ص٢٤٢ ؛ ٧ج٤ ، ص٢٠٧]وقول عند الشافعية[٣٣ ، ج١١ ، ص٢٩٨ ؛ ٤١ج٤ ، ص ٥٨٣]، واختيار القاضي أبي يعلى من الحنابلة ، [٣٦ ، ج١٤ ، ص٢٥٧]رحم الله الجميع.

مستدلين بما يلي :

١ - أن أثنوا على الشهود فصاروا كشهود الإحصان.

٢ - أن شهادتهما شرط في الحكم وليست الموجبة للحكم. [٣٦ ، ج١٤ ، ص٢٥٧] القول الثاني : أن شهود التزكية يضمنون ، وهو قول أبي حنيفة ، [٢٥ ، ج٣ ، ص١٣٥ ؛ ٢٢ ، ج٢ ، ص١٥٥] وقول عند الشافعية ، [٣٣ ، ج١١ ، ص٢٩٨ ؛ ٤١ ،

ج٤، ص٥٨٣]ومـذهب الحنابلـة، [٣٦، ج١٤، ص٢٥٧؛ ٢٨ج٣٠، ص٨٧؛ ٢٩، ج٣٠، ص٨٧] رحم الله الجميع.

مستدلين بما يلي:

١ - أن المزكين شهدوا زوراً، فأفضت شهادتهما إلى قتله أو تغريمه، فلزمهم الضمان كشهود الزنا. [٣٦، ج١٤، ص٢٥٧].

٢ - أن التزكية إعمال للشهادة، فالقاضي لا يعمل بالشهادة إلا بالتزكية، بخلاف شهود الإحصان لأنه شرط محض. [٦، ج٧، ص٢٦٢].

الراجح: الذي يترجح هو القول الأول؛ لقوة أدلته؛ ولأن شهود التزكية ما أثبتوا سبب الإتلاف، وهو الزنا، وإنما شهدوا بما ظهر لهم من حال الشهود، فهم أثنوا خيراً عليهم، وبالله التوفيق.

المبحث السابع: رجوع شهود العتق

إذا شهد شاهدان على العتق ثم رجعا عن شهادتهما فإنهما يضمنان القيمة؛ لأن الرقيق من المقومات لا من ذوات الأمثال، ولا يرد المعتق إلى الرق سواء كانت شهادتهما عمدا أو خطأ؛ لأنهما أتلفا مالية العبد عليه من غير عوض، والولاء للمعتق، وقيل إن كان شبه عليهما لم يضمنا، والأول أولى لأن سبيل الأموال تضمن بالخطأ كما تضمن بالعمد. [٢٥، ج٣، ص١٣٢؛ ٤٠ج٢، ص٩١٨؛ ٢٦ج٨، ص ٢٤٧؛ ٥٣، ج١٧، ص٢٦٥؛ ٣٣ج١١، ص٣٠٢؛ ٤١ج٤، ص٥٨٣؛ ٦٢، ج٢، ص٣٤٦؛ ٦٣، ج٣٠، ص٦٧].

الخاتمـــــــة

فأحمد الله على إتمام هذا البحث، متوصلاً من خلاله إلى نتائج من أهمها:

١ - أن الشهادة من أهم وسائل الإثبات في القضاء، وتكون فرض عين أحياناً، وفرض كفاية في أحيان أخرى.

٢ - أن الرجوع عن الشهادة يكون رجوعاً كلياً، ويكون رجوعاً جزئياً.

٣ - أن الرجوع عن الشهادة يكون بعبارة صريحة، دالة على ذلك الرجوع، ويكون بعبارة غير صريحة، محتملة إرادة قصد الرجوع، وعدمه.

٤ - أن الرجوع إذا كان قبل الحكم فلا تعتبر هذه الشهادة باتفاق أهل العلم.

٥ - أن الرجوع إذا كان بعد الحكم، وقبل التنفيذ، فالراجح هو التفريق بين الأموال، والعقوبات، فإن كان مالاً لم يؤثر هذا الرجوع على التنفيذ، وإن كان عقوبة كالحد، والقصاص فلا يتم تنفيذ هذا الحكم.

٦ - أن المذاهب الأربعة متفقة على أن الرجوع الذي يكون بعد الحكم والتنفيذ لا يمكن نقضه، لأن الحكم تأكد عن طريق التنفيذ.

٧ - للرجوع عن الشهادة آثار تنبي عليه، وهذه الآثار تختلف بحسب الأمر الذي تمت الشهادة عليه، ومن ثم الرجوع عنها.

٨ - أن شهود الإحصان، إذا رجعوا مع شهود أصل القضية عن شهادتهم فلا شيء عليهم، وإن رجعوا لوحدهم ضمنوا نصف الدية.

٩ - أن شهود التزكية إذا رجعوا عن شهادتهم في تزكية الشهود فلا ضمان عليهم، لأن تزكيتهم مبنية على الظاهر من حال الشهود.

وصلى الله وسلم على نبينا محمد وآله وصحبه.

المراجـــــع

[١] القرطبي، أبو عبد الله محمد. *الجامع لأحكام القرآن*. بيروت: دار إحياء التراث العربي.. ١٤٠٥هـ.

[٢] ابن فارس، أبو الحسين أحمد. معجم *مقاييس اللغة*. تحقيق: عبد السلام محمد هارون. بيروت: دار الجيل، د.ت.

[٣] ابن منظور، أبو الفضل محمد. *لسان العرب*. بيروت: دار صادر، ١٣٧٤هـ.

[٤] الفيروزأبادي، محمد بن يعقوب. *القاموس المحيط*. بيروت: دار الفكر. د.ت.

[٥] الكاساني، أبو بكر بن مسعود. *بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع*. ط٢، بيروت: دار الكتاب العربي. الثانية. بيروت. عام ١٤٠٢هـ.

[٦] ابن عابدين. محمد علاء الدين. حاشية قرة عيون الأخيار تكملة رد المحتار. دار الفكر. بيروت. ١٣٨٦هـ.

[٧] الدسوقي، محمد بن عرفة. *حاشية الدسوقي على الشرح الكبير*. ط٢. بيروت: دار الفكر.، د.ت.

[٨] الرملي، محمد بن أحمد. *نهاية المحتاج شرح المنهاج*. بيروت: دار الكتب العلمية. ١٤١٤هـ.

[٩] الدمياطي، أبو بكر بن محمد. *حاشية إعانة الطالبين على حل ألفاظ فتح المعين*. بيروت: دار الفكر، ١٤١٩هـ.

[١٠] البهوتي، منصور بن إدريس. *الروض المربع*. ط٢. بيروت: بساط، ١٤٠٣هـ.

[١١] ابن القيم، الطرق الحكمية. تحقيق: محمد غازي. القاهرة، مطبعة المدني، د.ت.

[١٢] البعلي، علي بن محمد. *الاختيارات الفقهية من فتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية*. الرياض: منشورات المؤسسة السعيدية، د.ت.

[١٣] البخاري، أبو عبدالله محمد. صحيح *البخاري*. استانبول، المكتبة الإسلامية، د.ت.

[١٤] النيسابوري، مسلم بن الحجاج. صحيح *مسلم*. القاهرة: دار السلطة العلية. ١٣٣٤هـ.

[١٥] الترمذي، محمد بن عيسى. *سنن الترمذي*. بيروت: دار إحياء التراث، د.ت.

[١٦] الدارقطني، علي بن عمر. *سنن الدارقطني*. ط٢. بيروت: عالم الكتب، ١٤٠٣هـ.

[١٧] البيهقي، أحمد بن الحسين. *السنن الكبرى*. بيروت: الكتب العلمية، ١٤١٤هـ.

[١٨] العسقلاني، أحمد بن حجر. *التلخيص الحبير في تخريج أحاديث الرافعي الكبير*. تحقيق: شعبان إسماعيل. القاهرة: مكتبة ابن تيمية، د.ت.

[١٩] الألباني، محمد بن ناصر. *إرواء الغليل في تخريج أحاديث منار السبيل*. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٣٩٩هـ.

[٢٠] ابن فرحون، إبراهيم بن علي. *تبصرة الحكام في أصول الأقضية*. القاهرة: الكليات الأزهرية، ١٤٠٦هـ.

[٢١] الصاوي، أحمد بن محمد. *بلغة السالك لأقرب المسالك*. بيروت: دار المعرفة، ١٣٩٨هـ.

[٢٢] الموصلي، عبد الله بن محمود. *الاختيار لتعليل المختار*. ط٣. بيروت: دار المعرفة، ١٣٩٥هـ.

[٢٣] ابن أبي شيبة، أبو بكر. *المصنف في الأحاديث والآثار*. بمباي: الدار السلفية. د.ت.

[٢٤] الحطاب، أبو عبد الله محمد. *مواهب الجليل لشرح مختصر خليل*. بيروت: دار الفكر. ١٤١٢هـ.

[٢٥] المرغيناني، أبو الحسن علي. *الهداية شرح بداية المبتدئ*. د.م: المكتبة الإسلامية، د.ت.

[٢٦] ابن المواق. محمد بن يوسف. *التاج والإكليل بهامش مواهب الجليل*. ط٣. بيروت: دار الفكر، ١٤١٢هـ.

[٢٧] الشيرازي، إبراهيم بن علي. *المهذب*. بيروت: دار المعرفة. د.ت.

[٢٨] ابن قدامة، أبو الفرج عبد الرحمن. *الشرح الكبير على متن المقنع*. الجيزة: دار هجر، ١٤١٧هـ.

[٢٩] المرداوي، علي بن سليمان. *الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف*. القاهرة: دار هجر، ١٤١٧هـ.

[٣٠] الأصبحي، مالك بن أنس. *الموطأ*. بيروت: دار إحياء الكتب العربية، د.ت.

[٣١] القزويني، محمد بن يزيد. *سنن ابن ماجة*. بيروت: دار الفكر. د.ت.

[٣٢] البغدادي، عبدالوهاب القاضي. *المعونة على مذهب عالم المدينة*. مكة المكرمة: مكتبة نزار مصطفى الباز. ١٤١٥هـ.

[٣٣] النووي، محيي الدين بن شرف. *روضة الطالبين*. ط٣. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤١٢هـ.

[٣٤] ابن مفلح، أبو عبد الله محمد. *الفروع*. بيروت: عالم الكتب، ١٤٠٥هـ.

[٣٥] البهوتي، منصور بن إدريس. *شرح منتهى الإرادات*. بيروت: دار الفكر.، د.ت.

[٣٦] ابن قدامة، أبو محمد عبد الله. *المغني*. القاهرة: هجر، ١٤٠٦هـ.

[٣٧] الشوكاني، محمد بن علي. *نيل الأوطار شرح منتقى الأخبار*، مصر: مطبعة الحلبي، الأخيرة.

[٣٨] النيسابوري، ابن المنذر. *الإجماع*. تحقيق: فؤاد عبدالمنعم. ط٣. دار الدعوة. ١٤٠٢هـ

[٣٩] ابن الهمام، محمد بن عبد الواحد. *شرح فتح القدير*. بيروت: دار الكتب الإسلامية، ١٤١٥هـ.

[٤٠] ابن عبدالبر، يوسف بن عبدالله. *الكافي في فقه أهل المدينة*. تحقيق: محمد الموريتاني. الرياض: مكتبة الرياض، ١٣٩٨هـ.

[٤١] الشربيني، محمد بن الخطيب. *مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج*. بيروت: دار الفكر، ١٤١٥هـ.

[٤٢] البهوتي، منصور بن إدريس. *كشاف القناع*. بيروت: عالم الكتب، ١٤٠٣هـ.

[٤٣] الزركشي، محمد بن عبدالله. *شرح الزركشي على مختصر الخرقي*. الرياض: شركة العبيكان، د.ت.

[٤٤] القرطبي، محمد بن رشد. *بداية المجتهد* ط٧. بيروت: دار المعرفة، ١٤٠٥هـ.

[٤٥] ابن شاس. عبد الله بن نجم. *عقد الجواهر الثمينة*. بيروت: دار الغرب الإسلامي، ١٤١٥هـ.

[٤٦] ابن هبيرة، *الإفصاح عن معاني الصحاح*. بيروت: دار الكتب العلمية. الأولى، ١٤١٧هـ.

[٤٧] ابن حزم، علي بن أحمد. *المحلى*. القاهرة: مكتبة الجمهورية العربية، ١٣٩٠هـ.

[٤٨] السغدي، علي بن الحسين. *النتف في الفتاوى*. ط٢. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٤هـ.

[٤٩] العاصمي، عبد الرحمن بن قاسم. *حاشية الروض المربع*. ط٢. بيروت: بساط، ١٤٠٣م.

[٥٠] الفيومي، أحمد بن علي. *المصباح المنير*. بيروت: مكتبة لبنان، ١٩٨٧م.

[٥١] الرصاع، أبو عبدالله. *حدود ابن عرفة مع شرحها*. بيروت: دار الغرب الإسلامي، ١٩٩٣م.

[٥٢] ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر، *أعلام الموقعين عن رب العالمين*. بيروت: دار الجيل للنشر والتوزيع والطباعة، د.ت.

[٥٣] الماوردي، علي بن محمد. *الحاوي الكبير*. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٤هـ.

[٥٤] ابن جزي، محمد الكلبي. *القوانين الفقهية*. ليبيا: الدار العربية للكتاب، ١٩٨٨م.

[٥٥] المطيعي، محمد نجيب. *تكملة المجموع شرح المهذب النووي*. حققه: مكتبة الإرشاد. جدة، د.ن.

[٥٦] الصنعاني، أبو بكر عبدالرزاق. *المصنف*. تحقيق: الأعظمي، ط٢. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٣هـ.

[٥٧] ابن عابدين، محمد أمين. *حاشية رد المحتار*. ط٢ بيروت: دار الفكر، ١٣٨٦هـ.

[٥٨] ابن القاسم، عبدالرحمن. *المدونة الكبرى: رواية سحنون*. بيروت: دار الفكر.

[٥٩] الشوكاني، محمد بن علي. *السيل الجرار*. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٥هـ.

[٦٠] القرافي، أحمد بن إدريس. *الذخيرة*. بيروت: دار الغرب الإسلامي، ١٩٩٤م.

[٦١] الشافعي، محمد بن إدريس. *الأم*. بيروت: دار الفكر. ١٤٠٠هـ.

[٦٢] ابن تيمية، مجد الدين. *المحرر في الفقه*. ط٢. الرياض: مكتبة المعارف، ١٤٠٤هـ.

[٦٣] ابن قدامة، أبو محمد عبد الله. *المقنع*. الجيزة: دار هجر، ١٤١٧هـ.

Testimony Withdrawal and Its Stipulations in the Islamic Law

Abdulrahman Othman Aljaloud
Assistance Professor, Department of Islamic Culture, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

(Received 25/4/1424H.; accepted for publication 26/3/1425H.)

Absrtact. A testimony is considered an essential judiciary mean of proofing innocence or guilt and maintaining personal rights, as well as preserving the judicial system from manipulation, injustice and error. A testimony, however, could be withdrawn either before or after sentencing. In case it's withdrawn after sentencing, it could be before executing the punishment or after executing the punishment.

There are consequences to a testimony withdrawal depending on the exact nature of the subject itself. This is the topic of my research covered in three separate sections:

1- Section one covers the definition of "testimony" and its stipulations.

2- Section two covers the definition, types, and time of "withdrawal".

3- Section three covers the consequences of withdrawing the witness testimony concerning marriage, divorce, personal properties and physical punishments.

The research is concluded with a summary of the highlights of the most important findings regarding the topic.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٧، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٩٩٧-١٠٥٢ (١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م)

البر في القرآن وأثره في حياة المكلفين

إدريس حامد محمد علي

أستاذ التفسير المساعد، قسم الثقافة الإسلامية، جامعة الملك سعود،

الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٨/٨/١٤٢٤هـ، وقبل للنشر في ٤/١/١٤٢٥هـ)

ملخص البحث. خلصت الدراسة إلى بيان أن البر عقيدة، وشريعة، وسلوك، وإيمان، عبادة، وخلق. قول وعمل واعتقاد، إنفاق وإشفاق، صبر ووفاء، صدق وورع، اسم جامع للطاعات المقربة إلى رب البريات. فإذا أطلق تناول جميع ما أمر الله به، فيدخل فيه كل ما يحبه الله ويرضاه من الأقوال والأفعال والاعتقادات، ولذلك فسّر بالإيمان والتقوى والعمل الصالح، وأكّدت أنه مطلوب لذاته، لما فيه من كمال العبد وصلاحه، الذي لا صلاح له بدونه لكثرة منافعه، وجمعه لجميع خصال الخير ومقومات الدين في الدنيا والآخرة. وقفت الدراسة على بيان مفهومه، ودلالاته، وعلاقته بالتقوى، وتسمي الله به، ومجالاته، كما وقفت على صفات الأبرار ومكانتهم وجزائهم، ثم ختمت بالآثار المترتبة عليه. وانتهت الدراسة إلى نتائج منها:

١ - ورد مصطلح البر في القرآن في ٢٠ موضعا، اشترك مع التقوى في ٧ منها مع تقدّمه عليها في ست منها.

٢ - إنّ البر طريق موصل إلى الجنة.

٣ - إنّ البر يتحقق به زيادة في العمر، وبركة في المال والولد.

٤ - تحصل به السعادة في الدارين: لحصول الطمأنينة للنفوس في الدنيا والسلامة من العذاب في الآخرة.

٥ - يحقق محبة الله لعباده البررة والتي توصلهم المكانة الرفيعة في الأخرى.

والله أسأل أن يجعل هذا العمل خالصاً لوجهه الكريم، والحمد لله رب العالمين.

المقدمة

الحمد لله الذي جعل الجنة دارا للأبرار، والصلاة والسلام على خير البرية، أفضل من صلى وصام وحج وقام، أبر هذه الأمة قلوباً، وأصدقها لهجة، وأفصحها لسانا، صلى الله عليه وعلى آله وصحبه وسلم تسليما كثيرا إلى يوم الدين، وبعد.

ليس للبر مكانة أعلى من أن يصف بها المولى - عز وجل- ذاته العليّة لأن من أسمائه الحسنى (البّر) ومن عظيم صفات البررة أنه مدح بها أنبياءه كما مدح بها ملائكته المسبحة بقدسه في قوله تعالى: ﴿ كِرَامٍ بَرَرَةٍ ﴿١٦﴾ ﴾ عبس: ١٦ وأثنى تعالى على عباده المتصفين بصفة البر بالثناء الحسن وجعل لهم عظيم المكانة في الآخرة. وأعد لهم النزل من عنده وأن ما لهم عنده خير عظيم لا يقادر قدره، ولا يطاق وصفه مما لم تره العيون، ولم تسمعه الآذان ومما لم يخطر على خاطر أحد من البشر.

إن البر إذا أطلق تناول جميع ما أمر الله تعالى به كما أن مسماه يكون مسمى التقوى، ويكون مسمى التقوى مثل مسمى البر، فيدخل فيه كل ما يحبه الله ويرضاه من الأقوال والأعمال والاعتقادات، وقد تكرر ذكر مصطلح البر في القرآن في (٢٠) موضعا. وللتعرف على مصطلح البر في القرآن لابد من تدبر كتاب الله تعالى لنرى كيف جعل الله البر منتهى الأماني والسعي الجاد للمؤمنين بالله تعالى

إن اللافت للنظر في آيات البر في القرآن وجود آية عظيمة تسمى آية البر جمعت كل ما يتعلق به من أصول وفروع، فجاء فيها تفصيل دقيق وعميق للبر، فذكرت أنواعه ومجالاته التي يعنيها الإسلام، ويدعو أتباعه إليها رافضة على من زعم أن البر يتحقق

بالتوجه إلى جهة مخصوصة في الصلاة، ومؤكدة أن التوجه بحد ذاته ليس براً وإنما المقصود من البر مناجاة الحي القيوم، وإيثار الإنسان غيره على نفسه بالمحبوب من المال مع التأكيد على صلات ذوي القربى وغيرهم فيحقق الأبرار عبادة الخالق ومعاملة الخلق بتوازن تام مع عدم إغفالهم متطلبات أرواحهم وأجسادهم.

إن الدافع الذي دفع الباحث إلى هذا الموضوع هو النظر والتأمل في مصطلح البر من خلال نصوص القرآن، لأنه في شموله، وعمق مدلوله، وتوسع معانيه، وسمو مكانته، لم يحظ بمكانة مرموقة من الباحثين لا في المناهج والتناولات، ولا في التطبيق في السلوك والواقع.

مشكلة البحث: انحسار مفهوم البر من معناه الواسع في معان وقوالب ضيقة تتمثل في بر الوالدين، والأبناء، والبر بالفقراء، بما تقوم به جمعيات البر الخيرية من أعمال.

حدود الدراسة: السعي إلى فك هذا الانحسار من المعنى الضيق إلى المعاني الواسعة للعودة به إلى سعة مفهومه الواسع، وعمق مدلوله الشامل.

أهمية البر في القرآن

ذكر الله البر في القرآن في عشرين موضعا، من هذه المواضع آية عظيمة وردت في سورة البقرة من أطول الآيات التي تحدثت عن البر وبيّنت أهميته، ومجالاته، وأنواعه فهي بحق كانت من الآيات الجامعة في القرآن قال عنها ابن كثير: من اتصف بهذه الآية فقد دخل في عرى الإسلام كلها وأخذ بمجامع الخير كله [١، ج١، ص٢٨٢].

وقال غيره من عمل بهذه الآية فقد كمل إيمانهم، لأنهم صدقت نياتهم فاستقامت قلوبهم بأعمالهم [٢،ج١ص١٠٨] وذلك لأنها اشتملت على أحكام متعددة في العقائد

والعبادات والمعاملات والأخلاق والعلاقات الاجتماعية بين الأفراد والجماعات، وأكدت أن التكافل بين المسلمين حق مفروض يجعلهم كالبنيان المرصوص . وبينت الآية أن المؤمن بعقيدته وإيمانه وصدقه يواجه شدائد الحياة، ويستعين بالصبر على البأساء والضراء وحين البأس على ملمات الحياة، ولذلك قال القرطبي : هذه آية عظيمة من أمهات الأحكام، لأنها تضمنت ست عشرة قاعدة [٤، ج٢، ص٢٤١] ثم بيّن تلك القواعد من الإيمان بالله .... إلى الصدق والتقوى . ومما يدل على أهمية البر في القرآن فقد تكرر ذكره في عشرين موضعا، منها ما جاء مقرونا مع التقوى في سبعة مواضع، وقدم البر عليها في ستة مواضع منها : ﴿ ولكن البر من أتقى ﴾، ﴿ أن تبروا وتتقوا وتصلحوا بين الناس ﴾، ﴿ وتناجوا بالبر والتقوى ﴾، ﴿ وتعانوا على البر والتقوى ﴾ إلى غير ذلك من الآيات .

مفهوم البر ودلالاته

البر كلمة قليلة الأحرف، كبيرة الأثر، جميلة الوقع واسعة المعنى، ثلاثية الأحرف، تركبت من الباء، والراء المكرر اللذان يدلان على السعة والامتداد [٥، ص٢٥] والعمق والاستقرار، فهي كلمة جامعة شاملة تشمل كل ما من شأنه أن يوصل إلى مرضات الله تعالى .

مفهوم البر

البر : باؤها مثلثة، بَر، بُر، بِر وتدل على معانٍ متعددة :

١ - البَرّ - بالفتح - خلاف البحر[٦، ص٤٧] ويظهر فيه التوسع.

٢ - البُرّ - بالضم - الحب المعروف في الغذاء (القمح) لأنه أوسع ما يحتاج إليه في الغذاء[٧، ص١١٤]

٣ - البِرّ - بالكسر - الإحسان - ويظهر فيه التوسع في فعل الخير [٧، ص١١٤].

٤ - البَرُّ - بالفتح - من أسماء الله تعالى، أي فاعل البر وهو المحسن، والبر الذي بصدد الحديث عنه هنا هو البِرّ : بكسر الباء - مصدر مأخوذ من (ب رر) وهو في الأصل اسم لما يحصل به للمبرور النفع [٨، ص١٩٠] كما يطلق البر على الصلاح، الخير، الإحسان، الصدق [٩، ج١ص٣٨٤] الطاعة، الصلة، التقوى، الجنة، صلة الأرحام، حسن الخلق.

وقد ذكر أهل التفسير أن البر في القرآن على ثلاثة أوجه [١٠، ص٢١٥]:

١ - البر: الصلة قال تعالى: ﴿ ... أَن تَبَرُّوهُمْ وَتُقْسِطُوٓاْ إِلَيْهِمْ ﴾ الممتحنة : ٨

٢ - البر : الطاعة قال تعالى : ﴿ عَلَى ٱلْبِرِّ وَٱلتَّقْوَىٰ ﴾ المائدة : ٢ .

٣ - البر: التقوى قال تعالى: ﴿ أَتَأْمُرُونَ ٱلنَّاسَ بِٱلْبِرِّ وَتَنسَوْنَ أَنفُسَكُمْ ﴾ البقرة : ٤٢ .

ومما جاء في بيان أوجه البر في السنة قوله صلى الله عليه وسلم (البر : حسن الخلق) [١١، ج٤ ص١٩٨٠ برقم] [١]

وقوله (الحج المبرور ليس له جزاء إلا الجنة) [١٢، ج٢ ص٦٢٩] [٢] أي الذي لا يخالطه شيء من المآثم .

---

(١) أخرجه مسلم في البر والصلة باب تفسير البر والإثم ، رقم ٢٥٥٣ .

(٢) أخرجه البخاري في أبواب العمرة باب وجوب العمرة وفضلها، ٦٢٩/٢، رقم ١٦٨٣، ومسلم في الحج، باب في فضل الحج والعمرة، ٩٨٣/٢ رقم ١٣٤٩.

وقوله (البر ما اطمأنت إليه النفس واطمأن إليه القلب) [١٣ ،ج٤ ص٢٢٨] [٣]

وبهذا نعلم أن البر في اللغة يطلق على كل اسم جامع للخير.

البر في الاصطلاح : اختلف العلماء في تعريف البر الاصطلاحي اختلاف تنوع لا اختلاف تضاد فمنهم من قال : البر: الصلاح، ومنهم من قال : البر: الخير [١٤ ،ج١ ص١١٦ -١١٧] ومنهم من قال : البر : خير الدنيا والآخرة، ومنهم من قال : البر : سعة الإحسان والخير الكامل [١٥ ،ج٢ ص١٢٨] .

لكن أجمع تعريف له من قال البر كلمة جامعة لكل أصناف الخير[٥ ،ج٢ ص٢٣٨] .

فالبر في الاصطلاح : هو كل ما يتقرب به إلى الله تعالى من صالح الأعمال وفاضل الأخلاق.

في كل هذه المعاني اللغوية يتبوأ المفهوم الإسلامي للبر مكانة عالية فتتعدد معانيه ويتوسع مفهومه حتى يقترن بكل فعل خير وقول حسن، واعتقاد سديد .

ومن هنا ندرك أن البر بالنسبة للعبد هو جماع الخير الذي يشمل المعاني النفسية، والأخلاق الحسنة، وما ينشأ عنهما من أعمال صالحة طيبة يتقرب بها العبد إلى ربه، وأما بالنسبة إلى الله فهو الثواب والرضا والمحبة الإلهية.

وقد كان العرب يفهمون معنى البر على هذا الوجه، ويدركون أن كل عمل صالح أو نية طيبة أو خلق مرضي شعبة من شعب البر[٣، ص٨٠] .

معاني البر ودلالاته

من معاني البر

١ - هو كل فعل مرضٍ [١٦ ، ص٣٦] .

---

(٣) أخرجه الإمام أحمد في المسند ٥/٢٦٩ ، والدارمي في سننه ٢/٦٩٦.

٢ - سعة الخير والمعروف: ﴿ لَن تَنَالُواْ ٱلْبِرَّ حَتَّىٰ تُنفِقُواْ مِمَّا تُحِبُّونَ ﴾ آل عمران: ٩٢ .

٣ - اسم جامع لأعمال الخير [١٧، ج١ ص٥٤]

٤ - تصديق اليمين لقوله تعالى : ﴿ وَلَا تَجْعَلُواْ ٱللَّهَ عُرْضَةً لِّأَيْمَٰنِكُمْ أَن تَبَرُّواْ وَتَتَّقُواْ وَتُصْلِحُواْ بَيْنَ ٱلنَّاسِ ﴾ البقرة : ٢٢٤.

٥ - البر : التقوى ﴿ وَلَٰكِنَّ ٱلْبِرَّ مَنِ ٱتَّقَىٰ ﴾ البقرة : ١٨٩.

٦ - البر : حسن الخلق (البر حسن الخلق) (٤).

٧ - البر : بمعنى العبد البار ﴿ ولكن البر من أمن بالله ﴾ البقرة : ١٧٧.

٨ - البر : الطاعة والعبادة [١٤، ج١ ص١١٦] .

٩ - البر : الوفاء بما جعل على نفسه [١٧، ج١ ص١١٧]

١٠ - البر : سعة الإحسان، وشدة المرضاة، والخير الكامل الشامل، لذلك توصف به الأفعال القوية الإحسان، فيقال بر الوالدين، وبر الحج [١٥، ج٢ ص١٢٨] .

١١ - بر العبد ربه: بحسن المعاملة في تلقي شرائعه وأوامره [١٥، ج٢ ص١٢٨] .

١٢ -إن البر: عطاء وإسداء للمعروف، ومبالغة في الإحسان القاصر على النفس والمتعدي إلى الغير.

١٣ - البر : الجنة لأن بر الرب بعبده في الآخرة وإكرامه إياه بإدخاله الجنة [٢٢، ج٣ ص٣٤٧] .

إن دلالات البر في القرآن لا تقتصر على أمر واحد بل تتعدى ذلك إلى جهات مختلفة وأنواع متعددة فارتبط البر بالإيمان الصحيح حتى صارت أصول الإيمان عنوان البر

---

(٤) أخرجه مسلم في البر والصلة باب تفسير البر والإثم ٤/١٩٨٠ رقم ٢٥٥٣.

ودلالة عليه كما ارتبط البر بالعمل الصالح من إنفاق وصلاة وزكاة ووفاء واتصل كذلك بكمال الأخلاق وتهذيب النفس وترتيبها على محبة الخير وفعله كما ارتبط قول البار بفعله فلا ينفصل أحدهما عن الآخر . إن دلالات البر شملت كافة وجوه الخير مما يمكن أن يقوم به إنسان في هذه الحياة كما يتبيّن من هذا الشمول : أن سائر أعمال بني آدم يمكن أن تكون موضوعا للبر .

إن البر يتجاوز العبادات إلى العادات ويحولها إلى عبادة ينتفع الأبرار ببرها وثوابها كما أن الأبرار يعملون في ثلاث اتجاهات يتحقق فيهم بر الإنسان بالإنسان عندما يبرون بإخوانهم ، ويتحقق فيهم برهم بأنفسهم عندما يقيموها على الجادة ، ويتحقق فيهم برهم بربهم بتقواه وطاعته وتلقي شرائعه فما أوسع دلالات البر وما أحوج أمم الأرض إليه برهم وفاجرهم حتى يزداد الأبرار برا ويتخلى الفجار عن فجورهم ويلحقوا بالأبرار .

العلاقة بين البر والتقوى

عرفت البر معناه ودلالاته فما هي التقوى؟

التقوى مأخوذة من وقي أصل تائها واو ، الواو فيها بدلُ من الياء . تقول وقاه الله وقيا ووقاية : صانه والوِقاءُ ، الوَقاء والوقاية والوقاية ، والوقاية كل ما وقيت به شيئا .

ففي الصحاح ووقاه الله وقاية بالكسر أي حفظه [١٨ ،ج٦ ص٢٥٢٧] وفي معجم المقاييس الواو والقاف والياء كلمة واحدة تدّل على دفع شيء عن شيء ، ووقيته أقيه وقيا والوقاية ما يقي الشيء [١٩ ،ج٦ ص١٣١.] .

وفي اللسان : وقيت الشيء أقيه إذا صنته وسترته من الأذى ... والاسم : التقوى التاء بدّل من الواو والواو بدّل من الباء [٢٠ ،ج١٥ ص٤٠٣] .

فالتقوى في اللغة اسم مرادف للتقية، ومثلهما تقاة، وفعلها الماضي اتقى [٩، ج٤ ص٤٠١] فيكون محور مادة التقوى الذي يدور عليه فروعها هو الكلاءة والحفظ والرعاية، والصيانة والحماية والحذر لأن المتقي يحترز مما اتقاه.

وهذا هو معنى التقوى اللغوي بإيجاز، أما في الاصطلاح: فقد تعددت تعريفاتهم لها عرفها الراغب: حفظ النفس عما يؤثم وذلك بترك المحظور [٧، ص٨٨١] و[٢١، ص٢٦٥].

وعرفها البيضاوي: استفراغ الوسع للقيام بالواجب واجتناب المحارم [١٦، ص٨٤].

وعرفها ابن مسعود: أن يطاع فلا يعصي ويشكر فلا يكفر ويذكر فلا ينسى [٢٢، م٣، ج٤، ص٢٨].

وعرفها طلق بن حبيب: أن تعمل بطاعة الله على نور من الله ترجو ثواب الله وأن تترك معصية الله على نور من الله تخاف عقاب الله [٢٣، ص١١].

كل هذه التعريفات وغيرها ذكرت في التقوى، لأنها يتحقق بها الكمال البشري بصيانة النفس وحمايتها وحفظها من كل ما يضر ويؤذي، ففيها كمال توقي الإنسان مما يضره بفعل المأمورات وترك المحذورات التي تستوجب غضب الله تعالى فالمتقي هو كل من استقام على طريق الإيمان والإسلام ووقف عند حدودهما.

فقد ذكر الله التقوى في القرآن في أكثر من ٢٥٨ موضعا.

وذكر البر في القرآن في أكثر من ٢٠ موضعا.

وجمع تعالى بين البر والتقوى في ٧ مواضع، قدم فيها البر على التقوى في ستة مواضع. أما الآية الوحيدة التي قدم الله فيها التقوى على البر فكان في آيتين متتاليتين

وليس في آية واحدة فالبر كان أخص من التقوى لأنه يتناول بر الوالدين وهو من التقوى لأن التقي يبر والديه كما يبر ربه .

إن بين البر والتقوى تلازما يكاد يكون دائما لأنه إذا أطلق البر كان مسماه التقوى وإذا أطلقت التقوى كان مسماها مسمى البر.

فتكون العلاقة بينهما على النحو الآتي :

إذا أطلق أحدهما دخل فيه الآخر : فإنه اسم جامع للقيام بكل ما يحبه الله ورسوله ظاهراً وباطناً، وترك ما يكرهه الله ورسوله ظاهرا وباطنا، وإذا جمع بينهما نحو ﴿ وَتَعَاوَنُواْ عَلَى ٱلْبِرِّ وَٱلتَّقْوَىٰ ﴾ المائدة : ٢ ، فسر البر بالقيام بعقائد الإيمان وأخلاقه، وأعمال البر كلها : القاصرة والمتعدية . وفسرت التقوى باتقاء ما يسخط الله من الكفر والفسوق والعصيان [٢٤ ، ص٢٨٣] .

عندما يقترن البر بالتقوى تكون العلاقة بينهما علاقة السبب المقصود لغيره والغاية المقصودة لنفسها فالبر مطلوب لذاته : إذ فيه كمال العبد وصلاحه الذي لا صلاح له بدونه لكثرت المنافع والخير فيه لأنه جامع لجميع خصال ومقومات الخير وأنواعه .

أما التقوى فهي الطريق الموصل إلى البر والوسيلة إليه لأن لفظها تقوى من وقى يقي وقاية فهي تدل على الوقاية لأن المتقي يجعل بينه وبين النار وعذاب الله وكل محذور وقاية تقيه، والوقاية من باب دفع الضر فالتقوى والبر كالعافية والصحة [٢٥ ، ص١١-١٢] .

فالبر هو التقوى، والبار هو الإنسان الكامل الذي زكت روحه وتهذبت نفسه وتأدب بآداب الإسلام والبر باب عريض يوصل القلوب ألطافا [٢٦ ،ص١٨٤] ، ويوصل النفوس إلى بعضها محبة وإلفاً، لذا قرن الله بينهما في قوله تعالى : ﴿ وَتَعَاوَنُواْ عَلَى ٱلْبِرِّ وَٱلتَّقْوَىٰ ﴾ المائدة : ٢. ففي التقوى يتحقق رضا الله وفي البر يتحقق رضا

الناس، إذا أخذ من الزاوية القصيرة، ويتحقق به رضا الله ورضا الناس إذا أخذ من الزاوية الواسعة ومن تحقق له رضا الله ورضا الناس فقد تمت سعادته وعمت نعمته .

ومن الأقوال التي ذكرت في العلاقة بين البر والتقوى :

١ - البر يتسع لكل لون من ألوان الخير فهي كلمة واسعة جامعة لكل دروب المعروف لأن معناها سعة الخير والمعروف [٤، ج٢ ، ص٢٣٨] .

أما كلمة التقوى فتطلق على كل عمل يكون الباعث عليه اتقاء الشر أو اتقاء الخير .

٢ - البر إذا أطلق كان مسماه مسمى التقوى .كذلك التقوى إذا أطلقت كان مسماها مسمى البر .

٣ - البر فيه أعمال القلوب وكذا أعمال الجوارح .

أما التقوى فيغلب عليها أنها من أعمال القلوب لقوله تعالى : ﴿ وَمَن يُعَظِّمْ شَعَٰٓئِرَ ٱللَّهِ فَإِنَّهَا مِن تَقْوَى ٱلْقُلُوبِ ﴾ الحج ٣٢ .

٤ - البر هو العمل الزائد على مرتبة التقوى فالأبرار هم الذين يتوسعون في أعمال البر فوق أعمال التقوى، أما التقوى فهي دون مرتبة البر[٢٧ ، ص٥٦] .

إن القيام بأصول الإيمان وأصول الإسلام وأصول الأخلاق يدّل على القيام بأعمال البر .

كما أن تحقيق أعمال القلوب كالإيمان بالله ولوازمه وتحقيق الأعمال البدنية كالصلاة، والمالية كالزكاة يعّد من التقوى، لأن الله ختم آية البر بقوله : ﴿ وَأُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلْمُتَّقُونَ ﴿١٧٧﴾ ﴾ البقرة : ١٧٧ .

٥ - إن البر يتعد نفعه إلى الغير أما التقوى فيبقى نفعها للإنسان نفسه .

فالعلاقة بين البر والتقوى علاقة تلازم لأن الله تعالى يقول : ﴿ ولكن البر من اتقى ﴾ ويقول : ﴿ وتناجوا بالبر والتقوى ﴾ ويقول : ﴿ أن تبروا وتتقوا ﴾ ويقول : ﴿ وتعاونوا على البر والتقوى ﴾ .

فجعل الأبرار هم المتقون عند الإطلاق والتجريد ، وقد ميز بينهما عند الاقتران والتقييد ، كما في قوله : ﴿ وتعاونوا على البر والتقوى ﴾ فدّلت الآيات على أن مسمى الإيمان ومسمى البر ومسمى التقوى عند الإطلاق واحد ، فالمؤمنون هم المتقون وهم الأبرار[٢٨ ، ج٧ ، ص١٨٣] .

ففسر البر بالإيمان وفسر بالتقوى ، وفسر بالعمل الذي يقرب إلى الله والجميع حق[٢٨ ، ج٧ ، ص١٧٩] .

فأيهما أطلق تناوله ما يتناوله الآخر .

البر من أسماء الله

ليس للبر مكانة أعلى من أن يصف بها المولى عز وجل ذاته العلية فمن أسمائه الحسنى (البَرّ) في قوله تعالى : ﴿ إِنَّا كُنَّا مِن قَبْلُ نَدْعُوهُ إِنَّهُۥ هُوَ ٱلْبَرُّ ٱلرَّحِيمُ ﴾ الطور : ٢٨. ومعنى البرّ في الآية : الكثير الإحسان والكرم ، كثير الرحمة والفضل لعباده ، قال ابن الجوزي : ورد في معنى البرّ في الآية ثلاثة أقوال :

١ - البرّ: الصادق فيما وعد .

٢ - البرّ : اللطيف .

٣ - البرّ: العطوف على عباده المحسن إليهم الذي عمّ ببره جميع خلقه [٢٩ ، ج٨ ص٥٣] . فالبر من أسماء الله تعالى لأنه يحقق لعباده الثواب والرضا والمحبة الإلهية [٣، ص٨٠].

فهو تعالى يمن على السائلين بحسن العطاء، ويمن على العابدين بجميل الجزاء، ولا يقطع إحسانه عن عباده بسبب عصيانهم [٣٢، ج٣، ص١٣٢٠] . فهو تعالى عند حسن ظن عبده به كما حكى الله عنهم قولهم ﴿ إِنَّا كُنَّا مِن قَبْلُ نَدْعُوهُ إِنَّهُۥ هُوَ ٱلْبَرُّ ٱلرَّحِيمُ ﴾ أي من قبل لقاء الله تعالى والمصير إليه، يعنون في الدنيا ﴿ ندعوه ﴾ نعبده ولا نعبد غيره ونسأله الوقاية لأنه تعالى البرّ : أي المحسن العظيم الرحمة الذي إذا عبد أثاب وإذا سئل أجاب [٣٠، ج٤ ، ص١٩٢] .

يقول ابن القيم فهذا دعاء العبادة المتضمن للسؤال رغبة ورهبة، والمعنى إنا كنا من قبل نخلص له العبادة، وبهذا استحقوا أن وقاهم عذاب السموم، لا بمجرد السؤال المشترك بين الناجي وغيره فإن الله سبحانه يسأله من في السموات ومن في الأرض، والفوز والنجاة إنما هي بإخلاص العبادة لا بمجرد السؤال والطلب [٣١، ج٣ ، ص٥ -٦] .

فالبَرّ : أي فاعل البرّ، والبَرّ الرحيم : المحسن، وهو من تتوالى منه أعمال البَرّ، فمن توالت منه أعمال البر من الخلق يسمى بَراً .

أما إذا كان الاسم منسوبا إلى الله : فالبَرّ هو مطلق الإحسان .

فالبر : مطلق عطاء الله، وإحسانه إلى الخلق في الدنيا والآخرة، فيعطيهم سعادة تملأ قلوبهم، وصحة تحفظ أبدانهم .

فالبر في حقه تعالى، فهو فاعل البر والإحسان، يحسن إلى عباده بالخير، فالله تعالى خلق الخلق ليسعدهم، خلقهم ليحسن إليهم، ليكرمهم، فأصل الخلق إحسان

[٣٢،ج٣ ، ص١٣١٨] يقول تعالى في الحديث القدسي :(إني والإنس والجن في نباء عظيم، أخلق ويعبد غيري وأرزق ويشكر سواي[٣٣،ج٤ ، ص١٣٤] (٥) .

فالبَرّ : الإحسان بالبر المطلق .

فالمصيبة إحسان ، لأنها ترد الشارد القافل المنحرف إلى الله ، والله عز وجل بَرّ به ، أي إحسانه مطلق يسوق بعض الشدائد لبعض عباده كي يحمله على التوبة ، فإذا تاب قبله وأكرمه .

فأحيانا كل مصائب الدنيا تنطوي تحت اسم البَرّ والله تعالى يكشف لعبده المؤمن يوم القيامة عن كل شيء ساقه له في الدنيا من متاعب ، ثم لما يرى ما هو فيه من نعيم لا شك أنه يذوب من شدة امتنان الله عليه حيث وقاهم عذاب السموم لما علم من تقواهم وخشيتهم وإشفاقهم وهم يعرفون أن العمل لا يدخل صاحبه الجنة إلا بمنة من الله وفضل [٣٤،ج٦ ، ص٣٣٦٦] .

وفي معرض هذا الامتنان جاء ذكر تسمية الله بالبر الرحيم

لأن كل مسلم يعلم أن الله يتداركه باللطف والتأديب كما يتداركه بالمرض والتخويف ليعود إليه عند الضراء ، ويشكره حال السراء ، فيبتليه بالأمرين فقر وغنى ، سعة وضيق كما قال : ﴿ ونبلوكم بالشر والخير فتنة وإلينا ترجعون ﴾ الأنبياء ٣٥ :

فالبر هو الذي لا يصدر عنه القبيح ، (بل هو الذي يحسن إلى السائلين يحسن عطائه ، ويتفضل على العابدين بجزيل جزائه لا يقطع الإحسان بسبب العصيان ، وهو الذي لا يصدر عنه القبيح ، وكل فعله مليح) [٣٥، ص٢٣٥] .

---

(٥) أخرجه البيهقي ، في شعب الإيمان برقم ٤٥٦٣ ، والديلمي في مسند الفردوس برقم ٤٥٠٦ ، وضعفه السيوطي في الجامع الصغير برقم ٦٠٠٨ ، وضعفه الألباني في السلسلة الضعيفة برقم ٢٣٧١ .

مجالات البر

للبر مجالات كثيرة لأنه يرتبط بالحقائق، ويدفع إلى أداء التكاليف الشرعية التي منها البر في العقيدة، والبر في العمل الذي يتمثل في جوانب الأحكام الشرعية العلمية، والبر في المنهاج والاتباع والبر في الأخلاق والسلوك وعلى هذا تكون مجالات البر على النحو الآتي.

البر وأصول الإيمان

إن البر عقيدة وإيمان، يتحقق فيه التصديق بأن الله الواحد الأحد الفرد الصمد، قال تعالى: ﴿ وَلَٰكِنَّ ٱلْبِرَّ مَنْ ءَامَنَ بِٱللَّهِ وَٱلْيَوْمِ ٱلْءَاخِرِ وَٱلْمَلَٰٓئِكَةِ وَٱلْكِتَٰبِ وَٱلنَّبِيِّـۧنَ ﴾ البقرة: ١٧٧ .

فهذه الأصول الخمسة للإيمان بالله هي جماع البر، وأساس كل خير، إيمان بالواحد الأحد، وإيمان بيوم القيامة، وإيمان بالملائكة، وإيمان بالكتاب، وإيمان بالنبيين. فالإيمان بالله هو أصل البر، لا يكون كذلك إلا إذا كان متمكنا من النفس بالبرهان مصحوبا بالخضوع والإذعان [٣٦، ج٢ ، ص١١١] فهو بهذا يعصم الإنسان من كل فساد في التصور والسلوك، فإذا حصل الإيمان استعدت النفوس، واستنار الفكر، واطمأن الخاطر، وعرف العبد أن له ربا لن يضيعه ما دام سالكا الطريق السوي، جاد غير عابث، ولا متقاعس. والإيمان بالله يستلزم الإيمان بكل ما يصدر عنه، لأنه سبحانه واسع عليم. فيجب الإيمان بالبعث [٣٧، ص٢٠] الذي هو أ نّ ا لحياة الدنيا مرحلة آفلة، وأن كل امرئ بما كسب في هذه الحياة رهين وأنه مجزي بما قدم فيها، إن خيرا فخير، وإن شرا فشر، وبذلك يصبح هذا الإيمان طاقة توجه الإنسان نحو الطاعات والقربات .

إن الإيمان بالله والإيمان باليوم الآخر، هما الإيمان بالمبدأ والمعاد، ولما كانا غيباً احتاج إلى مصدر يعرّف بهما، وهو الواسطة بين الخالق والخلق. هذه الواسطة تتكون من ثلاثة عناصر هي الإيمان بالملائكة طرف أعلى يتلقى عن الله، والإيمان بالرسل طرف قريب من الناس ولهم صلة بالملأ الأعلى وطرف ثالث هي الرسالة والوحي، وعبر الله عن ذلك بالكتاب [٣، ص٨٢ -٨٣].

ومن أصول الإيمان: الإيمان بالملائكة، وأنهم من جند الله، مجبولون على الطاعة لا يعصون الله ما أمرهم، فيؤمن بوجودهم وبخلقهم وبصفاتهم وبأعمالهم التي يقومون بها تجاه الخلق وتجاه الكون.

والإيمان بهم: إيمان بالوحي والنبوة، وبالحفظة والكتبة، فالله يرسل ملائكة إلى رسله بما يشاء من التشريعات [٣٨، ص١٧].

فمن أنكر الإيمان بالملائكة فقد أنكر الإيمان بالرسل والنبوات وخسر الدارين، ومن أصول الإيمان، الإيمان بجميع كتبه المنزلة من عنده إلى أنبيائه لأنه تعالى أخبرنا بذلك، وأمرنا أن نؤمن بها، فالكتب السماوية في حقيقتها كتاب واحد كما قال تعالى: ﴿ شَرَعَ لَكُم مِّنَ ٱلدِّينِ مَا وَصَّىٰ بِهِۦ نُوحًا وَٱلَّذِيٓ أَوۡحَيۡنَآ إِلَيۡكَ وَمَا وَصَّيۡنَا بِهِۦٓ إِبۡرَٰهِيمَ وَمُوسَىٰ وَعِيسَىٰٓۖ أَنۡ أَقِيمُواْ ٱلدِّينَ وَلَا تَتَفَرَّقُواْ فِيهِۚ ﴾ الشورى: ١١.

فهي دعوة إنسانية واحدة، لشريعة ذات جوهر واحد، من لدن آدم عليه السلام حتى سيدنا محمد عليه أفضل الصلاة وأزكى التسليم.

ومن أصول الإيمان: الإيمان بالرسل [٣٧، ص٢١] وأنهم رجال اصطفاهم الله لتلقي هدايته وكتبه، وتبليغها للناس بصدق وأمانة وسلامة بصيرة، فيجب الإيمان بهم وبما أرسلوا به من أنواع الهدايات التي جاءوا بها إلى البشرية، فمن لم يقبل ذلك فهو من

الضالين قال تعالى : ﴿ وَمَن يَكْفُرْ بِٱللَّهِ وَمَلَٰٓئِكَتِهِۦ وَكُتُبِهِۦ وَرُسُلِهِۦ وَٱلْيَوْمِ ٱلْءَاخِرِ فَقَدْ ضَلَّ ضَلَٰلًۢا بَعِيدًا ﴾ النساء : ١٣٦ .

إن من يدرك من أصول الإيمان هذه الخصال الخمسة فقد أدرك من الكمالات الإنسانية ما يصحح به اعتقاده ويقوي به بره وإيمانه وتقواه وصدقه وإحسانه [٥، ص٢٨] .

فقد جمعت هذه الأمور الخمسة في الآية كل ما يلزم أن يصدق به الإنسان، لكي يكون ذا عقيدة سليمة تصل به إلى الصلاح والإصلاح [٣٧، ص٢١] .

البر وأركان الإسلام

قال تعالى في بيان أنّ أركان الإسلام من البر: ﴿ وأقام الصلاة وأتى الزكاة ﴾ .

ذلك أن أداء الفرائض التي تتعلق بأركان الإسلام الخمسة من صلاة وزكاة وصيام وحج من أعظم البر، إذا تبر القيام بها على الوجه الذي أراده الشارع سبحانه .

وقد أكدت آية البر على أصلين من أصول الإسلام هما :

١ - إقامة الصلاة التي تنهى عن الفحشاء والمنكر .

٢ - وإيتاء الزكاة التي فيها حق معلوم للسائل والمحروم .

فالبر في الصلاة يتحقق به علاقة العبد بربه، وعلاقته بنفسه [٣٩، ص٧٥] .

ففي الصلاة تتجلى تحقيق عبودية الله التي تقوي صلته بخالقه وتنمي حبه فيه، وتؤهله لحب مولاه، وتشعره برضا ربه، ولهذا جاء في آية البر : ﴿ ليس البر أن تولوا وجوهكم قبل المشرق والمغرب ولكن البر من آمن بالله... ﴾ إلى أن قال : ﴿ وأقام الصلاة ... ﴾ . إن تعريف البر في الآية جاء مقترنا بحادثة تحويل جهة المسلمين من المقدس إلى الكعبة بمكة قبله للدين الجديد .

وقد كان وقعها شديدا على الناس خاصة غير المسلمين، أما المسلمون فقد امتثلوا أمر ربهم وتحولوا عن قبلتهم الأولى، والله تعالى أراد أن يربي المسلمين بهذا التوجيه، فأخبرهم أن هذا التوجيه طاعة ظاهرية ينبغي أن توزن بميزانها الواقعي فحسب وهي طاعة محمودة [٥، ص٢٧] .

لكن هناك طاعات أحب إلى الله منها وهي التي جاء ذكرها في الآية ومنها الصلاة، فالمقصود [٣٧، ص١٩-٢٠] : إفهام الناس في كل زمان ومكان أن مجرد تولية الوجه إلى قبلة مخصوصة ليس هو البر الكامل الذي يعنيه الإسلام . إنما البر الكامل يأتي في استجابة الإنسان لتلك الخصال الشريفة التي اشتملت عليها آية البر، ومنها الأعمال الصالحة التي تتحقق بإقامة الصلاة بأدائها في مواقيتها، مستوفية لأركانها وشروطها وواجباتها وسننها ومستحباتها والخشوع فيها على الوجه الشرعي .

أن عبادة الصلاة في علاقة الإنسان بنفسه يظهر في تهذيبها له، وتزكيتها وترقي روحه وتنميها مع توسيع أفقه وتصحيح سلوكه فتجعله إنسانا متوازنا بين متطلبات الروح والجسد [٣٩، ص٦٧-٧٧]

قال تعالى : ﴿ وَأَقِمِ ٱلصَّلَوٰةَ طَرَفَيِ ٱلنَّهَارِ وَزُلَفًا مِّنَ ٱلَّيْلِۚ إِنَّ ٱلْحَسَنَٰتِ يُذْهِبْنَ ٱلسَّيِّـَٔاتِۚ ذَٰلِكَ ذِكْرَىٰ لِلذَّٰكِرِينَ ﴾ هود : ١١٤ .

كما أكدت آية البر على أهمية إيتاء الزكاة، أي إعطاؤها لمستحقيها من الفقراء والمساكين وغيرهم، ممن ذكرهم الله في آية الصدقات قال تعالى: ﴿ إِنَّمَا ٱلصَّدَقَٰتُ لِلْفُقَرَآءِ وَٱلْمَسَٰكِينِ وَٱلْعَٰمِلِينَ عَلَيْهَا وَٱلْمُؤَلَّفَةِ قُلُوبُهُمْ وَفِى ٱلرِّقَابِ وَٱلْغَٰرِمِينَ وَفِى سَبِيلِ ٱللَّهِ وَٱبْنِ ٱلسَّبِيلِۖ فَرِيضَةً مِّنَ ٱللَّهِۗ وَٱللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٌ ﴾ التوبة : ٦٠ .

أن الزكاة المشروعة في الإسلام هي الحد الأدنى للبر، والمواساة في أموال المسلمين وثروتهم، فريضة لا يقبل الله عنها صرفا ولا عدلا [٤٠، ص١٥٧] .

فالزكاة من أركان الدين الأساسية، وهي من شعار المسلم، وشرطا لإسلامه قال تعالى: ﴿ فَإِن تَابُواْ وَأَقَامُواْ ٱلصَّلَوٰةَ وَءَاتَوُاْ ٱلزَّكَوٰةَ فَإِخْوَٰنُكُمْ فِى ٱلدِّينِ ﴾ التوبة: ١١.

وفي ذكر الزكاة المفروضة بعد ذكر إيتاء المال على حبه ذوي القربى واليتامى والمساكين وابن السبيل، دليل على أن في الأموال حقا لذوي الحاجات سوى الزكاة، وهو ما عبرت عنه آية البر بالإنفاق، الذي لم تحدد مقداره، ولم يقيد بوقت، بل هو إنفاق يجب حيث تقتضيه ظروف الأمة، ثم إن الأغنياء الذين يكتفون بدفع الزكاة ولا يمدون يد المساعدة لسد حاجة المحتاجين وتفريج كرب المكروبين ودفع ضرورة البائسين ليسوا على البر الكامل الذي يريده الله من عباده المتقين [٣٧، ص٢٣].

أما الصوم والحج فلم يرد ذكرهما في آية البر مع أنهما من أركان الإسلام بعد الصلاة والزكاة لأنهما من العبادات الموسمية هذا في السنة مرة وذاك في العمر مرة.

وعلى الرغم من أن عبادة الصيام يتحقق بها التقوى كما علل الله ذلك، إلا أنها تسقط عن العبد المكلف حال السفر، والمرض، والعجز، والكبر، ولما كانت السنّة مكملة للقرآن فقد جاء وصف العبادتين فيها وأنهما من أعمال البر، ففي الصيام قال عليه الصلاة والسلام: (ليس من البر الصيام في السفر)

[١٢، ج٢ ص٦٨٧] و [١١، ج٢ ص٧٨٦] (٦).

أي ليس من التوسع في أعمال الخير الزائد على موجبات التقوى الصوم في السفر.

ودل الحديث على أنّ الصوم ليس أفضل من الفطر، لا سيما بالنسبة إلى من يشق عليه الصوم، لأنه عليه الصلاة والسلام نفى أن يكون الصوم من البر في مثل هذه الحالة،

---

(٦) أخرجه البخاري في الصوم، باب قول النبي عليه الصلاة والسلام ليس من البر الصيام في السفر ٦٨٧/٢ رقم ١٨٤٤، ومسلم في الصيام باب جواز الصوم والفطر، ٧٨٦/٢ رقم ١١١٥.

ونفي البر لا يستلزم نفي التقوى، لأن البر هو العمل الزائد على مرتبة التقوى [٢٧، ص٥٦].

وأما في الحج فقد قال عليه الصلاة والسلام: (الحج المبرور ليس له جزاء إلا الجنة) [١٢، ج٢ ص٦٢٩] و [١١، ج٢ ص٩٨٣] (٧).

والحج المبرور هو الذي لم يخالطه شيء من المآثم [١٤، ج١، ص١١٧] وانظر كيف أنّه وصفه بالبر.

إن فعل الخير وأعمال البر في الحج كانت أظهر وأبين، ولذلك جاء فيه ﴿ ٱلْحَجُّ أَشْهُرٌ مَّعْلُومَٰتٌ فَمَن فَرَضَ فِيهِنَّ ٱلْحَجَّ فَلَا رَفَثَ وَلَا فُسُوقَ وَلَا جِدَالَ فِي ٱلْحَجِّ وَمَا تَفْعَلُواْ مِنْ خَيْرٍ يَعْلَمْهُ ٱللَّهُ وَتَزَوَّدُواْ فَإِنَّ خَيْرَ ٱلزَّادِ ٱلتَّقْوَىٰ وَٱتَّقُونِ يَٰٓأُوْلِي ٱلْأَلْبَٰبِ ﴾ البقرة : ١٩٧.

البر وأصول الإنفاق

جاء ذكر أصول الإنفاق في آية البر بعد بيان أصول الإيمان، ولاشك أن الإنفاق من أصول الأعمال الصالحة التي يتعدى نفعها إلى الآخرين، قال تعالى: ﴿ وَءَاتَى ٱلْمَالَ عَلَىٰ حُبِّهِۦ ذَوِي ٱلْقُرْبَىٰ وَٱلْيَتَٰمَىٰ وَٱلْمَسَٰكِينَ وَٱبْنَ ٱلسَّبِيلِ وَٱلسَّآئِلِينَ وَفِي ٱلرِّقَابِ ﴾ البقرة : ١٧٧.

إن هذا الجزء من الآية ورد الحديث فيه عن إيتاء المال على حبه - أي على حب الإنسان للمال وحرصه عليه - لأن النفوس مجبولة على حبه حبا جما قال تعالى:

(٧) سبق تخريجه.

﴿ وَتُحِبُّونَ ٱلْمَالَ حُبًّا جَمًّا ﴾ الفجر: ٢٠ لذلك تضن به، ولا تنفقه في سبيل الله إلا إذا استعلت على الإيمان بالشهوات وأعراض الحياة، وقدمت ما يبقى على ما يفنى [٣٨، ص٧١] ، ذلك أن تحرير النفس من مألوف استعباد المال لها وتدريبها على الانطلاق نحو عالم التربية والتهذيب الرفيع يوصلها إلى الكمال النفسي المتركز على حسن معاشرة الآخرين، فتتدرب على فعل الخير، فتألف وتؤلف، وتحب وتحب، ثم إن أصناف الخلائق المذكورة في الآية إذا شملها البر فقد عمّت المنفعة طائفة كبيرة من مجموع المجتمع الإسلامي، من ذوي القربى واليتامى والمساكين، كما يشمل الخير غيرهم من أبناء السبيل والأرقاء [٥، ص٢٨] . إن أقرباء المعطي قدّموا على من سواهم، فهم أولى بالمعروف والبر من غيرهم، إذا كانوا محتاجين، لأن إعطاءهم إحسان وصلة رحم، ففي الحديث جاء قوله عليه الصلاة والسلام : (إن الصدقة على المسكين صدقة وعلى ذي الرحم اثنان صدقة وصلة) [٤١، ج٣ ، ص١٦٠] و [٤٢، ج٥ ، ص٩٢] [٨]. إن البر في إنفاق المال يتحقق به تخلي الإنسان عن أعز ما عنده، وأحب ما لديه مما ألفته نفسه من ماله حيث ينفقه في سبيل الخير، راغبا فيما عند الله، قال تعالى :﴿ لَن تَنَالُواْ ٱلْبِرَّ حَتَّىٰ تُنفِقُواْ مِمَّا تُحِبُّونَ ۚ وَمَا تُنفِقُواْ مِن شَيْءٍ فَإِنَّ ٱللَّهَ بِهِۦ عَلِيمٌ ﴾ آل عمران : ٩١ .

ولا شك أن الإنفاق يدل على قوة إيمان صاحبه وصفاء وجدانه وبسمو مرتبته إلى أعلى الدرجات . إن المال نعمة يقي به الإنسان نفسه من ذل السؤال ويحمل على صنائع الناس وأياديهم، فخير المال ما صين به العرض، وأدى به الفرض، واستغنى به عن القرض [٤٣، ص١٥] .

---

(٨) أخرجه الترمذي في الزكاة باب ما جاء في الصدقة على ذي القرابة٣/ ٤٦ رقم ٦٥٨ وقال حديث حسن، وأخرجه النسائي في المجتبى في الزكاة باب الصدقة على الأقارب٥/ ٩٢ رقم ٢٥٨٢.

لذا كان الإنفاق من أفضل أنواع البر خاصة إذا أنفق وهو صحيح الجسم معافى، لم يحفزه إليه انقطاع أمل في الحياة [٤٣، ص١٥] . وفي هذا الإنفاق على أولئك تنبيه إلى أن المسلمين وإن اختلفت أوطانهم ينبغي أن يكونوا في التعاطف والتعاون على متاعب الحياة كالأسرة الواحدة، إنّ ذكر هذه الأصناف الستة في الآية ليس من باب الاستيعاب، وإنما هو من باب ذكر الأصول و الأمثلة، وتقديم هؤلاء الأصناف على غيرهم دليل على حاجتهم الماسة دون سواهم ممن لم يذكروا .

البر وأصول الأخلاق

تحدثت آية البر عن البر في الأخلاق، فذكرت تحته الوفاء بالعهد والصبر عند الشدائد، ثم ختمت ذلك البر كله بالصدق والتقوى . قال تعالى : ﴿ وَٱلْمُوفُونَ بِعَهْدِهِمْ إِذَا عَـٰهَدُوا۟ ۖ وَٱلصَّـٰبِرِينَ فِى ٱلْبَأْسَآءِ وَٱلضَّرَّآءِ وَحِينَ ٱلْبَأْسِ ۗ أُو۟لَـٰٓئِكَ ٱلَّذِينَ صَدَقُوا۟ ۖ وَأُو۟لَـٰٓئِكَ هُمُ ٱلْمُتَّقُونَ ﴾ البقرة : ١٧٧ .

البر في الخلق يتمثل في مبدأين :

١ - مبدأ القيام بالواجب عبرت عنه الآية : ﴿ وَٱلْمُوفُونَ بِعَهْدِهِمْ إِذَا عَـٰهَدُوا۟ ۖ ﴾ .

٢ - مبدأ مقاومة الطوارئ عبرت عنه الآية : ﴿ وَٱلصَّـٰبِرِينَ فِى ٱلْبَأْسَآءِ وَٱلضَّرَّآءِ وَحِينَ ٱلْبَأْسِ ۗ ﴾ .

والعهد لفظ شامل يجمع ألواناً من الارتباطات والالتزامات لا غنى للناس عنها ولا استقامة للحياة بدونها وهي على كثرتها ترجع إلى عهد بين العبد وربه أو عهد بين

الإنسان والإنسان أو عهد بين الدولة والدولة، وعهود الله مع عباده كثيرة منها العام ومنها الخاص [٣، ص٨٦].

أما عهود العباد بعضهم مع بعض فهي تتمثل فيما يحدث بينهم من عقود والتزامات مالية أو غير مالية، وكذلك فيما يحدث بين الأمة والأمة في تحديد الحقوق والالتزامات، وكلها يجب الوفاء بها ما لم تكن في معصية الله [٣، ص٨٧].

إن الوفاء بالعهد خلق إسلامي أصيل، فلا يعرف المسلم غدرا، ولا خيانة، وإنما يعرف صدقا في القول والفعل والتزاما بالميثاق والعهد [٣٨، ص٧٣]، قال الراغب: الوافي الذي بلغ التمام من كل شيء، والوفاء بالعهد: إتمامه وعدم نقض حفظه [٧، ص٥٢٨]. لأنه يثمر إيجاد جو من الثقة والطمأنينة في علاقات الأفراد والجماعات والشعوب [٣٤،ج٢، ص٢٢٨].

إن الوفاء بالعهد يكون مع الله، كما يكون مع الناس: فالأول يشمل ما عاهد المؤمنون عليه ربهم من الإذعان لكل ما جاء به الدين ﴿ وَأَوْفُواْ بِعَهْدِيٓ أُوفِ بِعَهْدِكُمْ ﴾ البقرة: ٤٠.

كما يشمل الثاني ما يعاهد به الناس بعضهم بعضا مما لا يحلّ حراما ولا يحرّم حلالا ﴿ وَأَوْفُواْ بِٱلْعَهْدِ إِنَّ ٱلْعَهْدَ كَانَ مَسْـُٔولًا ﴾ الإسراء: ٣٤

إن الموفين بعهدهم، هم الذين إذا عاهدوا أنجزوا، وإذا أقسموا بروا بقسمهم، وإذا قالوا صدقوا في قولهم [٣٧، ص٢٣].

إن خلق الوفاء بالعهود من أصول الأخلاق، لأنه أساس في بناء المجتمع المسلم، لأنه تبنى عليه سائر المعاملات والعلاقات المختلفة، من وعود وعهود، فكلها تحتاج إلى الوفاء، فإذا انتفى زالت الثقة بين الناس، ولأهمية هذا الخلق أكثر الله من مدح الموفين بعهودهم، في القرآن في أكثر من ٢١ آية [٤٤، ص٤٩٢]. قال ابن عباس رضي الله

عنهما يتناول العهود : ما أحل الله وما حرّم وما فرض وما حدّ في القرآن كله [٤٥ ،ج٤ ، ص٦٣] .

وبهذا نعلم أن الوفاء بالعهد فيه فضيلة فردية ، وهي عنوان كمال النفس ، وفضيلة اجتماعية وهي ثقة الناس بعضهم ببعض [١٥ ،ج٢ ص١٣٢] . ثم ذكر تعالى بعد خلق الوفاء بالعهد ، خلق الصبر ، وبيّن مواقعه التي لا يعدوها وهي حالة الشدة ، وحالة الضر ، وحالة القتال ، فالبأساء مشتقة من البؤس وهو سوء الحالة من فقر ونحوه من المكروه ، فهو : الشدة في المال ، والضراء : شدة الحال على الإنسان مشتقة من الضر [١٥ ،ج٢ ، ص١٣٢] . وهي ما يصيبهم في أنفسهم كالأمراض والأسقام.

والبأس : النكاية والشدة في الحرب [١٥ ،ج٢ ، ص١٣٢] أي وقت القتال لإعلاء كلمة الله تعالى.

ولا ريب أن في صفة الصبر على الشدائد والآلام وحين القتال في سبيل الله مزيد من الفضائل ، لأنها يتحقق بها كثير من المكارم ، كالعفة عمّا في أيدي الناس ، والتسليم بقضاء الله وقدره عندما يصاب الإنسان بالأمراض والأسقام ، وعدم الخوف في الله لومة لائم ، بالإقدام على كل ما يحمى به الدين.

إنّ الصبر عدة النجاح في الحياة ومصدر جميع الفضائل الإنسانية ، والسبيل الوحيد للتغلب على جميع الصّعاب ، وليس الصبر هو الخضوع والاستكانة من غير مقاومة ولا عمل .

وقد ذكر الله للصبر ثلاث حالات هي أبرز ما يظهر فيه هلع الهالعين وجزع الجازعين وهي : البأساء ، الضراء ، وحين البأس [٣ ، ص٨٧] .

ولا شك أن الصبر فيه : جماع الفضائل كلها ، ولذلك ورد ذكره في القرآن في أكثر من تسعين موضعا وقرنه بالصلاة في أكثر من خمسين موضعا [٤٦ ،ج١ ، ص٢٢٥]

كما في قوله تعالى : ﴿ وَٱسْتَعِينُوا۟ بِٱلصَّبْرِ وَٱلصَّلَوٰةِ ۚ وَإِنَّهَا لَكَبِيرَةٌ إِلَّا عَلَى ٱلْخَٰشِعِينَ ﴾ البقرة : ٤٥ .

وجعل الإمامة في الدين مورثة عن الصبر واليقين بقوله : ﴿ وَجَعَلْنَا مِنْهُمْ أَئِمَّةً يَهْدُونَ بِأَمْرِنَا لَمَّا صَبَرُوا۟ ۖ وَكَانُوا۟ بِـَٔايَٰتِنَا يُوقِنُونَ ﴾ السجدة : ٢٤ .

وقوله : ﴿ والصابرين ﴾ جاء معطوفا في المعنى على ﴿ من آمن ﴾ وهو معطوف على مرفوعات إلا أنه جاء منصوبا : على الاختصاص على ما هو المتعارف عليه في كلام العرب في عطف النعوت من تخيير المتكلم بين الاتباع في الإعراب للمعطوف عليه وبين القطع [١٥ ،ج٢ ، ص١٣٢] . والقطع أبلغ من الاتباع وهو يكون بنصب ما حقه أن يكون مرفوعا أو مجرورا ، وفي نصب الصابرين بتقدير أخص إشعار بفضيلة الصبر ومزيته على غيره من المناقب حتى كأنه ليس من جنس ما سبقه من فضائل .

ثم إن أنواع الصبر جاءت في الآية على وجه الترقي من الشديد إلى الأشد ، وذلك لأنه الصبر على المرض أصعب من الصبر على الفقر ، والصبر حين البأس أشد من الصبر على المرض .

إن البر بحسن الخلق جاء مبينا في السنة كما جاء في القرآن فقد قال عليه الصلاة والسلام عندما سئل عن البر والإثم : (البر حسن الخلق والإثم ما حاك في صدرك وكرهت أن يطلع عليه الناس) [١١ ،ج٤ ص١٩٨٠] [٩] .

وهذا من جوامع حكمه عليه الصلاة والسلام ، لأن البر : لفظ مشترك بين الصلة والصدق ، واللطف والمبرة ، وحسن الصحبة ، والعشرة والطاعة ، وهذه يجمعها ويستلزمها حسن الخلق [٤٧ ، ص١٤] .

---

(٩) أخرجه مسلم في البر والصلة باب تفسير البر والإثم ٤/ ١٩٨٠ رقم ٢٥٥٣.

ولما كان البر بمعناه العام جماع الخير كله، كان كذلك حسن الخلق بمعناه العام يتناول الطاعات كلها ومكارم الأخلاق ومحاسن الأفعال، ثم ختم الله تعالى آية البر وما اشتملت عليه من صفات جامعة مانعة كريمة بقوله: ﴿ أولئك الذين صدقوا وأولئك هم المتقون ﴾. أي هؤلاء الذين اتصفوا بهذه الصفات هم الذين صدقوا في إيمانهم لأنهم حققوا الإيمان القلبي بالأقوال والأفعال [٤٨، ص١٢٧].

فوصفهم بالصدق والتقوى، لأنهم كانوا جادين في الدين محرزين لخصال البر، وهذا غاية الثناء [٤، ج٢، ص٢٤٣].

قال ابن القيم: الصدق ثلاثة: قول، وعمل، وحال.

فالصدق في الأقوال استواء اللسان على الأقوال كاستواء السنبلة على ساقها، والصدق في الأعمال: استواء الأفعال على الأمر والمتابعة كاستواء الرأس على الجسد والصدق في الأحوال: استواء أعمال القلب والجوارح على الإخلاص [٤٩، ج٢، ص٢٨١].

فالصدق خلاف الكذب، والصدّيق: الملازم للصدق والصادق هو الحبيب إلى الله المقرب إلى مرضاته، وقد أخبر النبي عليه الصلاة والسلام أن الصدق طريق الأبرار إلى الجنة في قوله: (إن الصدق يهدي إلى البر، وإن البر يهدي إلى الجنّة، وإن الرجل ليصدق حتى يكتب صديقا...) [١٢، ج٥، ص٢٢٦] و [١١، ج٤، ص٢٠١٢] ١٠.

فانظر كيف ختم صفات عباده الأبرار بمزية الصدق والتقوى: لأن التقوى أدق وأخص من غيرها من خصال البر، وبها يمدح الإنسان: التقوى أكثر مدحا من الإيمان،

---

(١٠) متفق عليه: البخاري في الآداب باب قول الله يأيها الذين ءامنوا اتقوا الله ٥/٢٢٦ رقم٥٧٣٤، ومسلم في البر والصلة باب قبح الكذب وحسن الصدق ٤/٢٠١٢، رقم ٢٦٠٧.

لأن الإيمان قد يتخلله غيره، والتقوى لا يتخلله غيره [٤٩ ،ج٢، ص٢٨٢] . والتقوى يتحقق بها وقاية النفس من المحظور مما يخاف بفعل المأمور والمندوب، واجتناب المنهي والمكروه .

وهذه هي عين أعمال البر لأن الله تعالى عبّر عنه بقوله : ﴿ وَلَٰكِنَّ ٱلۡبِرَّ مَنِ ٱتَّقَىٰۗ ﴾ البقرة : ١٨٩.

إن آية البر اشتملت على خمسة عشر نوعا من أنواع البر الذي يهدي إلى الحياة السعيدة في الدنيا وإلى مرضاة الله في الآخرة . فالخمسة الأولى تتعلق بالكمالات الإنسانية التي هي من قبيل صحة الاعتقاد وهي : (الإيمان بالله، واليوم الأخر، والملائكة والكتاب والنبيين) . والستة التي بعدها تتعلق بالكمالات النفسية التي هي من قبيل حسن معاشرة العباد وبرهم وهي : ﴿ وأتى المال على حبه ذوي القربى واليتامى والمساكين وابن السبيل والسائلين وفي الرقاب ﴾، والأربعة الباقية تتعلق بالكمالات الإنسانية التي هي من قبيل تهذيب النفس وتزكيتها وتطهيرها من المساوئ والأدران [٤٧ ، ص١٤ -١٥] وهي : ﴿ وأقام الصلاة، وأتى الزكاة والموفون بعهدهم إذا عاهدوا والصابرين في البأساء والضراء وحين البأس ﴾ .

وبهذا يتبين من الآية أن المسلمين تحقق فيهم معنى البر بمفهومه العام . وفيه تعريض بغيرهم على أنه لم يتحقق فيهم ذلك [١٥ ،ج٢، ص١٣٢] .

البر وموبقات الذنوب

لا شك أن موبقات الذنوب كلها إثم، والإثم ضد البر وتأتي كنتيجة لترك البر، فالإثم ذنب وبعد عن الصواب، لكن تكرار الوقوع عليه يجعل من الإنسان أحيانا يرسخ في نفسه، ويصبح عادة يتعارفها الواقعون عليه، وهذا هو الشر بعينه .

ولذلك جاء في الحديث (البر حسن الخلق ، والإثم ما حاك في النفس وكرهت أن يطلع عليه الناس) [١٢ ،ج٢ ، ص٦٢٩] و [١١ ،ج٢ ، ص٩٨٣] [١١].

والله تعالى أخبر في كتابه المبين أن المحسنين الأبرار من عباده يجتنبون كبائر الإثم والفواحش كما قال تعالى : ﴿ وَٱلَّذِينَ يَجۡتَنِبُونَ كَبَٰٓئِرَ ٱلۡإِثۡمِ وَٱلۡفَوَٰحِشَ وَإِذَا مَا غَضِبُواْ هُمۡ يَغۡفِرُونَ ﴾ الشورى : ٣٧ .

والفواحش جمع فاحشة ، وهي من جملة الكبائر ، والأظهر أنها من أشنعها لأن الفاحشة في اللغة : هي الخصلة المتناهية في القبح [٥٠ ،ج٧ ، ص١٩٥] .

والله تعالى وعد بوعده الصادق الذين يجتنبون كبائر الإثم والفواحش ما عنده لهم من الثواب الذي هو خير وأبقى ، وأكده في آيات أخرى ، فمنها تكفيره سيئاتهم وإدخالهم المدخل الكريم وهو الجنة [٥٠ ،ج٧ ، ص١٩٦] قال تعالى ﴿ إِن تَجۡتَنِبُواْ كَبَآئِرَ مَا تُنۡهَوۡنَ عَنۡهُ نُكَفِّرۡ عَنكُمۡ سَيِّـَٔاتِكُمۡ وَنُدۡخِلۡكُم مُّدۡخَلٗا كَرِيمٗا ﴾ النساء : ٣١ .

كما بيّن تعالى أنهم باجتنابهم كبائر الإثم والفواحش يصدق عليهم اسم المحسنين ، ووعدهم على ذلك بالحسنى ، التي هي الجنة في قوله تعالى : ﴿ وَيَجۡزِيَ ٱلَّذِينَ أَحۡسَنُواْ بِٱلۡحُسۡنَى ﴾ النجم : ٣١. ثم بيّن المراد بالذين أحسنوا في قوله : ﴿ ٱلَّذِينَ يَجۡتَنِبُونَ كَبَٰٓئِرَ ٱلۡإِثۡمِ وَٱلۡفَوَٰحِشَ إِلَّا ٱللَّمَمَۚ إِنَّ رَبَّكَ وَٰسِعُ ٱلۡمَغۡفِرَةِۚ ﴾ النجم : ٣٢ . يقول صاحب الأضواء : وأظهر الأقوال في قوله : ﴿ إِلَّا ٱللَّمَمَ ﴾ إن المراد باللمم صغائر الذنوب ، ومن أوضح الآيات القرآنية في ذلك قوله تعالى : ﴿ إِن تَجۡتَنِبُواْ كَبَآئِرَ مَا تُنۡهَوۡنَ عَنۡهُ نُكَفِّرۡ

---

(١١) سبق تخريجه في ص ٤ .

عَنكُمْ سَيِّئَاتِكُمْ ﴾ النساء٣١ فدّلت على أن اجتناب الكبائر سبب لغفران الصغائر وخير ما يفسر به القرآن القرآن [٥٠ ،ج٧ ص١٩٦] .

ويدل على هذا ويزيده تأكيداً ورجحاناً حديث ابن عباس رضي الله عنه الثابت في الصحيح قال: ما رأيت شيئا أشبه باللمم مما قال أبو هريرة رضي الله عنه عن النبي صلى الله عليه وسلم قال : (إن الله كتب على ابن آدم حظه من الزنا أدرك ذلك لا محالة فزنا العينين النظر، وزنا اللسان النطق، والنفس تمنّى وتشتهي، والفرج يصدق ذلك أو يكذّبه)[١٢] [١٢ ،ج٤ ، ص٢٠٤٦]

قال أبو هريرة عن قوله ﴿ إلا اللمم﴾ هي القبلة والغمزة والنظرة والمباشرة فإذا مس الختان الختان فقد وجب الغسل وهو الزنا [١ ،ج٤ ، ص٣٧٢] .

أن الذنوب تأتي كنتيجة لبعد الإنسان عن البر، الذي هو فعل كل أمر مرضي للرب، ثم النفس والغير، فإذا اطمأنت نفس الإنسان وقلبه إلى العمل فهو البر، وإذا ضاقت منه ذرعا واستحت من كشفه وأخفته عن الأعين فذاك هو الإثم والذنب، فقوله عليه الصلاة والسلام (ماحاك في النفس) تعبير عن النفس الخيرة التي لم تمتها المعاصي ولم تهلكها الموبقات [٥١ ، ص١٧] .

فهذه النفس تختلج وتتردد ولم تطمئن لفعل المعصية، ولذلك جاء في حديث وابصة بن معبد قوله : (أتيت رسول الله صلى الله عليه وسلم فقال: جئت تسأل عن البر؟ قلت نعم. قال: استفت قلبك، البر ما اطمأنت إليه النفس، واطمأن إليه القلب، والإثم ما حاك في النفس وتردد في الصدر، وإن أفتاك الناس وأفتوك)[١٣ ،ج٥ ، ص٢٩٦] و [٥٢ ،ج٢ ، ص٦٩٦] [١٣].

---

(١٢) أخرجه مسلم في القدر باب قدّر على ابن آدم حظه من الزنى ٤/ ٢٠٤٦، رقم٢٦٥٧.

(١٣) أخرجه الإمام أحمد في المسند ٥/ ٢٩٦ رقم ١٧٥٤٥ ، والدارمي في سننه كتاب البيوع باب دع ما يريبك٢/ ٦٩٦ رقم ٢٤٣٨.

دّل الحديث على أن الإثم هو العمل القبيح الذي يؤثر في القلوب ويخطر لها على أنه معصية لفقد الطمأنينة فيه وعدم انشراح الصدر له [٥٣، ص٢٨٢]، ولعل الذي يعرف هذا هو قلب الإنسان المجرد من الأهواء والأغراض والأمراض. المفطور على معرفة الحق وتقبله، مع الاطمئنان إليه والنفور من الباطل والتضايق منه. وينبغي أن يعلم أن النص الصريح إذا جاء بحكم الشرع يجب الرجوع إليه سواء انشرح له الصدر أم لم ينشرح لأن أمر الله وأمر رسوله عليه الصلاة والسلام أولى بالتقديم من ميل القلب أو هوى النفس [٥٣، ص٢٨٣].

البر وتفاضل أعمال الأبرار

إن الأبرار متفاوتون في درجات البر بمقدار أعمالهم .وإن أعمال البر متفاوتة، بعضها أعلى من بعض وبعضها أفضل من بعض. ذلك إنّ مسألة تفاضل الأعمال ترددت على الألسن قديما وحديثا حتى وجد من الصحابة من طرحها وسأل عنها الرسول صلى الله عليه وسلم مثل قولهم: أي العمل أفضل؟ وقولهم أي العمل أحب إلى الله؟

كما عرضها النبي عليه الصلاة والسلام في مقام الترغيب ببعض، الأعمال بقوله: أحب الأعمال إلى الله كذا وكذا ...قال صلى الله عليه وسلم: (الإيمان بضع وسبعون، أو بضع وستون شعبة فأفضلها قول لا إله إلا الله وأدناها إماطة الأذى عن الطريق والحياء شعبة من الإيمان) [١١، ج١، ص٦٣] (١٤).

وعن ابن مسعود رضي الله عنه قال: سألت النبي صلى الله عليه وسلم: أي العمل أحب إلى الله تعالى؟ قال: الصلاة على وقتها، قلت ثم أي؟ قال: بر الوالدين، قلت ثم أي؟ قال: الجهاد في سبيل الله) [١٢، ج٢، ص٥٣٣] (١٥).

---

(١٤) أخرجه مسلم في الإيمان باب بيان عدد شعب الإيمان ١/٦٣ رقم ٣٥.

(١٥) أخرجه البخاري في الحج باب فضل الحج المبرور ٢/٥٣٣ رقم ١٤٤٧.

كما سـئل عليه الصلاة والسلام عن أي العمل أفضل ؟ قال : إيمان بالله ورسوله ، قيل : ثم ماذا ؟ قال: الجهاد في سبيل الله ، قيل ثم ماذا ؟ قال : حج مبرور) [١٢، ج١ ، ص١٩٧] (١٦) .

فكان عليه السلام يسأل كل مرة عن أي العمل أفضل فيجيب بإجابة تختلف عن الإجابة الأخرى . وقد بحث العلماء في طبيعة الأعمال ووظائفها ومراتبها وتفاضلها ، ثم اختلفوا في بيان الأساس الذي من أجله تتفاضل .فمنهم من قال : يكون تفاضلها حسب الأشد والأشق على النفوس ، ومنهم من قال : يكون حسب الواجب والمندوب ، فيقدمون العبادات الواجبة على المندوبات والمستحبات .

إن أفضل من بيّن الميزان الصحيح في تفاضل أعمال البر هو الأمام ابن القيم رحمه الله ، حيث قسمها إلى أربعة أصناف : صنف يرى أن أنفع العبادات وأفضلها أشقها على النفوس وأصعبها ، وصنف يرى أنّ الأفضل ما تميّز منها بالتجرد والزهد في الدنيا ، وصنف يرى أن أفضلها ما كان نفعه متعد إلى الغير. ورأى أصحاب الصنف الأخير أن الاشتغال بمصالح الناس وقضاء حوائجهم أفضل من الأعمال القاصر نفعها على أصحابها ، وقالوا العابد قاصر نفع عمله على نفسه.

والنّفاع متعد عمله إلى غيره ، ومثلوا له بالأفضلية الموجودة بين العالم والعابد [٥٤ ، ص٧١] .

---

(١٦) أخرجه البخاري في مواقيت الصلاة باب فضل الصلاة لوقتها ١/ ١٩٧ رقم ٥٠٤.

واستدلوا له بقول النبي صلى الله عليه وسلم لعلي بن أبي طالب رضي الله عنه (لأن يهدي الله بك رجلا واحد خير لك من حمر النعم) [١٢، ج٣، ص١٠٧٧] و[١١، ج٤ ، ص١٨٧٢] (١٧).

ثم رجح ابن القيم ما ذهب إليه أهل الصنف الرابع : وهو أن أفضلها ما كان مبنيا العمل فيه على مرضاة الله، في كل وقت بما هو مقتضى ذلك الوقت ووظيفته، فيقدم كل عبادة في وقتها التي شرعت فيه. وعبارته: (فالأفضل في كل وقت وحال إيثار مرضات الله في ذلك الوقت والحال، والاشتغال بواجب ذلك الوقت ووظيفته ومقتضاه) [٥٤، ص٧٢] .

ولذلك سماهم أهل التعبد المطلق، وسمي الأصناف الأخرى أهل التعبد المقيّد، وهكذا الأبرار هم من أهل التعبد المطلق، ليس لهم غرض في تعبد بعينه، يفضلونه على غيره، بل يتنقلون في منازل العبودية بما يرضي خالقهم. فإن رأيت العلماء رأيتهم معهم، وإن رأيت العباد رأيتهم معهم، كما تراهم مع المجاهدين، والذاكرين، والمصلين، والمنفقين، والمتصدقين، والصائمين، والمحسنين، والمتخلقين بأحسن الأخلاق، فلم يتقيدوا بشيء يشغلهم عن شيء فهم يدورون في مرضاة ربهم لا على مراد نفسهم، [٥٤، ص٧٢] ولسان حالهم يردد إنّنا إلى الله سائرون، فهم أبرار وبررة، قائمون على صراط الله المستقيم حقا وصدقا، وذلك ليقينهم أن فعل البر يستمر في الإنسان إلى النهاية قال تعالى: ﴿ وَٱعۡبُدۡ رَبَّكَ حَتَّىٰ يَأۡتِيَكَ ٱلۡيَقِينُ ﴾ الحجر: ٩٩.

---

(١٧) متفق عليه انظر البخاري في الجهاد والسير باب دعاء النبي إلى الإسلام ١٠٧٧/٣، رقم ٢٧٨٣، ومسلم في فضائل الصحابة، باب من فضائل علي ١٨٧٢/٤، رقم ٢٤٠٦.

صفات الأبرار وجزاؤهم

قال تعالى: ﴿ وَلَيْسَ ٱلْبِرُّ بِأَن تَأْتُوا۟ ٱلْبُيُوتَ مِن ظُهُورِهَا وَلَٰكِنَّ ٱلْبِرَّ مَنِ ٱتَّقَىٰ ۗ وَأْتُوا۟ ٱلْبُيُوتَ مِنْ أَبْوَٰبِهَا ۚ وَٱتَّقُوا۟ ٱللَّهَ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ ﴾ (البقرة: ١٨٩)

وقال تعالى: ﴿ لَّا يَنْهَىٰكُمُ ٱللَّهُ عَنِ ٱلَّذِينَ لَمْ يُقَٰتِلُوكُمْ فِى ٱلدِّينِ وَلَمْ يُخْرِجُوكُم مِّن دِيَٰرِكُمْ أَن تَبَرُّوهُمْ وَتُقْسِطُوٓا۟ إِلَيْهِمْ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ يُحِبُّ ٱلْمُقْسِطِينَ ﴾ الممتحنة: ٨ وقال تعالى: ﴿ وَلَا تَجْعَلُوا۟ ٱللَّهَ عُرْضَةً لِّأَيْمَٰنِكُمْ أَن تَبَرُّوا۟ وَتَتَّقُوا۟ وَتُصْلِحُوا۟ بَيْنَ ٱلنَّاسِ ۗ وَٱللَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ ﴾ البقرة: ٢٢٤.

صفات الأبرار

إن من أعظم صفات الأبرار التقوى التي هي الخوف من الجليل، والعمل بالتنزيل، والقناعة بالقليل، والاستعداد ليوم الرحيل، [٥٥، ص١٦]. قال تعالى في بيان ذلك: ﴿ ولكن البر من اتقى ﴾، ﴿ أن تبروا وتتقوا وتصلحوا بين الناس ﴾. وللآية سبب نزول [٥٦، ص٣٥ -٣٦] كانوا إذا أحرموا بالحج أو العمرة من بلادهم جعلوا من أحكام الإحرام ألا يدخل المحرم بيته من باب. أو لا يدخل تحت سقف يحول بينه وبين السماء، وكان المحرمون إذا أرادوا أخذ شيء من بيوتهم تسنموا على ظهور البيوت أو اتخذوا نقابا في ظهور البيوت، إن كانوا من أهل المدر، وإن كانوا من أهل الخيام دخلوا من خلف الخيمة وكان الأنصار يدينون بذلك، وأما الحُمس فلم يكونوا يفعلون هذا وهم قريش. [٥٧، ج١، ص١٨٩].

ومعنى نفي البر عن هذا، نفى أن يكون مشروعا، لأنه غلو في أفعال الحج، فنفى جنس البر عن هذا الفعل، والقرينة هي قوله: ﴿ وَأْتُوا۟ ٱلْبُيُوتَ مِنْ أَبْوَٰبِهَا ﴾ البقرة: ٨٩.

فمن صفات أهل البر الاتصاف بالتقوى الشرعية بامتثال المأمورات واجتناب المنهيات [٥٧، ج٢ ، ص١٩٧] .

فيكون البر الذي أمر الله به هو لزوم تقواه على الدوام [٥٨ ، ص٨٩] . ولهذا قال: ﴿ وَلَا تَجْعَلُواْ ٱللَّهَ عُرْضَةً لِّأَيْمَٰنِكُمْ أَن تَبَرُّواْ وَتَتَّقُواْ وَتُصْلِحُواْ بَيْنَ ٱلنَّاسِ ۗ وَٱللَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ ﴾ البقرة: ٢٢٤ .

لما أمر تعالى في الآية بحفظ الأيمان في كل شيء، استثنى من ذلك، إذا كان البر باليمين يتضمن ترك ما هو أحب إليه، فنهى عباده أن يجعلوا أيمانهم عرضة: أي مانعة وحائلة عن أن يبروا [٥٨ ، ص١٠٠] .

يقول ابن جرير : معنى ذلك لا تجعلوا الحلف بالله حجة لكم في ترك فعل الخير فيما بينكم وبين الله، وبين الناس [٢٢، ج٢ ، ص٤٠٢] .

ومعنى أن تبروا أي فعل الخير كله، ذلك: أن أفعال الخير كلها من البر، ولم يخصص الله في قوله: أن تبروا معنى دون معنى من معاني البر فهو على عمومه [٢٢، ج٢، ص٤٠٣] .

ومن صفات الأبرار أنهم أهل العدل في الناس برهم وفاجرهم، مؤمنهم وكافرهم.

فهذا هو مجال البر: يتسع في الإسلام حتى يشمل معاملة غير المسلمين من جيران أو المعاشرين أو الذميين ما داموا مسالمين للمسلمين .قال تعالى:﴿ لَّا يَنْهَىٰكُمُ ٱللَّهُ عَنِ ٱلَّذِينَ لَمْ يُقَٰتِلُوكُمْ فِى ٱلدِّينِ وَلَمْ يُخْرِجُوكُم مِّن دِيَٰرِكُمْ أَن تَبَرُّوهُمْ وَتُقْسِطُوٓاْ إِلَيْهِمْ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ يُحِبُّ ٱلْمُقْسِطِينَ ﴾ الممتحنة : ٨.

أي لا ينهاكم الله عن البر والصلة والمكافأة بالمعروف، والقسط للمشركين من أقاربكم وغيرهم حيث كانوا بحال لم ينتصبوا لقتالكم في الدين، والإخراج من دياركم فليس عليكم جناح أن تصلوهم [٥٨ ، ص٨٥٧] .

ومن أعظم صفات الأبرار أن الله تعالى مدح بها بعض أنبيائه خاصة الذين جاء ميلادهم أمرا خارقا للعادة، فهذا نبي الله زكريا يدعو ربه أن يهبه غلاما زكيا فيستجيب الله دعاءه فيكرمه بيحيى نعمة منه وفضلا، ويتوجه بأغلى ما تهفوا إليه الأبوة وهو البر [٤٧، ص١٣] قال تعالى: ﴿ وَبَرًّا بِوَالِدَيْهِ وَلَمْ يَكُن جَبَّارًا عَصِيًّا ﴾ مريم : ١٤ .

كذلك نبي الله عيسى الذي يعتبر آية من آيات الله تعالى في حمله وميلاده، وتكليمه في المهد، عندما أشارت إليه أمه، أخبر بما أكرمه الله به حيث جعله نبيا ومباركا أينما كان وأوصاه بالصلاة والزكاة ما دام حيا [٤٧، ص١٣] ، ثم ذكر الصفة العظيمة التي أودعها الله تعالى فيه ﴿ وَبَرًّا بِوَالِدَتِي وَلَمْ يَجْعَلْنِي جَبَّارًا شَقِيًّا ﴾ مريم : ٣٢.

ومن صفات الأبرار أنهم يحققون أصول الإيمان: الإيمان بالله وملائكته ... ﴿ ولكن البر من آمن بالله واليوم الآخر ﴾ .

ومن صفاتهم أنهم يؤتون المال على حبهم له ﴿ وآتى المال على حبه ... ﴾ .

ومن صفاتهم أنهم يتصفون بالتقوى التي هي : العمل بطاعة الله على نور من الله مع رجاء ثوابه، وترك معصية الله على نور منه مع الخوف من عقابه ﴿ ولكن البر من أتقى ﴾.

ومن صفاتهم أنهم يسعون إلى الإصلاح بين الناس ﴿ أن تبروا وتتقوا وتصلحوا بين الناس ﴾ .

ومن صفاتهم أنهم يتحرون الصدق في أقوالهم وأعمالهم، ولهذا ختم الله آية البر بالتنويه على صدقهم ﴿ أولئك الذين صدقوا وأولئك هم المتقون ﴾ .

ومن صفاتهم أنهم أهل وفاء مع الله ومع الناس ﴿ والموفون بعهدهم إذا عاهدوا ﴾ .

ومن صفاتهم أنهم أهل الصبر المطلق في جميع مجالاته: حال الفقر، والمرض، وعند اشتداد الحرب، ﴿ والصابرين في البأس والضراء وحين البأس ﴾ .

ومن صفاتهم أنهم أهل عدل بين الناس القريب منهم والبعيد ﴿ أن تبروهم وتقسطوا إليهم إن الله يحب المقسطين ﴾ .

ومن صفاتهم أنهم يسعون إلى كل مايرضي الله تعالى، من عبادة الخالق ومعاملة الخلق، ﴿ وأقام الصلاة وأتى الزكاة ﴾ .

ومن صفاتهم أنهم يتميزون بأنهم أصحاب الأخلاق الحسنة كما قال عليه الصلاة والسلام: (البر حسن الخلق) [١١ ،ج٤ ، ص١٩٨٠] [(١٨)] . إن الأبرار والمتقين حازوا المنازل العالية، ذلك إن الأبرار هم المتقون والمتقون هم الأبرار مع التأكيد على أنّ البر أوسع من التقوى، ولذا بدأت الآية ببيان صفات الأبرار وختمت بأن من تحققت فيهم تلك الصفات هم المتقون كما جاء في آية البر ﴿ ولكن البر من آمن بالله واليوم الآخر ... ﴾ وختمت بقوله: ﴿ وأولئك هم المتقون ﴾، وكذلك جاءت آية آل عمران التي نوهت بالتقوى وختمت بالأبرار في قوله : ﴿ لَٰكِنِ ٱلَّذِينَ ٱتَّقَوْاْ رَبَّهُمْ لَهُمْ جَنَّٰتٌ تَجْرِى مِن تَحْتِهَا ٱلْأَنْهَٰرُ خَٰلِدِينَ فِيهَا نُزُلًا مِّنْ عِندِ ٱللَّهِ ۗ وَمَا عِندَ ٱللَّهِ خَيْرٌ لِّلْأَبْرَارِ ﴾ آل عمران :١٩٨.

فالأبرار جمع البّر وهو الموصوف بالمبّرة، والبر حسن العمل ضد الفجور) [١٥ ،ج٣ ، ص٢٠٧] فالأبرار إذاً هم الذين برت قلوبهم، فبرت أقوالهم وأفعالهم فأثابهم البر الرحيم من بره أجرا عظيما، وعطاء جسيما وفوزا دائما) [٥٨ ، ص١٦٢] .لذلك كان من دعاء المتقين لله تعالى أن دعوا الله أن يتوفاهم مع الأبرار بعد أن يوفقهم لفعل الخيرات مع الاستمرار والثبات عليه، ويعينهم على ترك المنكرات ويغفر ذنوبهم ويكفر سيئاتهم .

---

(١٨) سبق تخريجه في ص ٤.

ومن أخص صفات الأبرار التي التصقت بهم وتميزوا بها، الوفاء بالنذر بفعل ما اعتزموا من الطاعات وما التزموا من الواجبات، لأخذهم الأمور بالجد، ومع هذا يخافون يوما قادما شديدا هوله، عظيما وقعه على المقصرين والمسيئين أن ينالهم شئ من شره، وهذه صفة الأتقياء أيضا الشاعرين بثقل الواجب وضخامة التكاليف، وهم كذلك يطعمون الطعام مع حبه له وحاجاتهم إليه يقدمونه للضعاف والمحاويج على اختلاف أنواعهم، ومع شدة رحمتهم ورقة قلوبهم، وإيثار غيرهم على أنفسهم فهم لا يطلبون من الخلق لا جزاء ولا شكورا، كما لا يستعلون على أحد، وبهذا الإطعام يتحقق كفاية حاجة المحتاجين، وتهذيب أرواح الباذلين) [٣٤، ج٦، ص٣٧٨١ -٣٧٨٢].

جاء بيان هذه الصفات للأبرار في قوله تعالى: ﴿ إن الأبرار يشربون من كأس كان مزاجها كافورا ... ﴾ ثم قال في بيان صفاتهم ﴿ يوفون بالنذر ويخافون يوما كان شره مستطيرا ويطعمون الطعام على حبه مسكينا ويتيما وأسيرا إنما نطعمكم لوجه الله لا نريد منكم جزاء ولا شكورا إنا نخاف من ربنا يوما عبوسا قمطريرا ... ﴾ الإنسان ٥-١٠.

مكانة الأبرار

إن مكانة الأبرار عالية جدا، ومن علوها أن الله تعالى وصف ذاته العلية بأنه بر رحيم، فجعل من أسمائه الحسنى ﴿ البرّ الرحيم ﴾ .وهذا يعطي الأمل للمؤمنين الصادقين بفضل الله وكرمه حيث يقيهم عذاب السموم في الآخرة ويحفظهم بمنّه وبرّه في هذه الحياة، ولهذا كانوا مع الإشفاق والحذر والتقوى يدعون الله :﴿ إنا كنّا من قبل ندعوه ﴾ وهم يعرفون من صفاته البر بعباده والرحمة بعبيده [٣٠، ج٦ ، ص٣٣٩٧] ﴿ إِنَّهُۥ هُوَ ٱلۡبَرُّ ٱلرَّحِيمُ ﴾ الطور: ٢٨.

ولسمو مكانة الأبرار مدح بها بعض أنبيائه كما جاء في مدح نبييه يحيى وعيسى عليهما وعلى نبينا أفضل الصلاة وأزكى التسليم بقوله: ﴿ وَبَرًّا بِوَالِدَيْهِ ﴾ مريم: ١٤، ﴿ وَبَرًّا بِوَالِدَتِي.. ﴾ مريم: ٣٢.

كما أن مكانة الأبرار تتضح في أن الله تعالى وصف بالبر الأفعال القوية الإحسان: بر الوالدين، بر الحج، بر الخلق الحسن، بر العبد ربه بحسن المعاملة في تلقي شرائع الله.

وبيان ذلك جاء في النصوص الآتية قال تعالى: ﴿ وبرا بوالديه ﴾ وقال تعالى: ﴿ لَن تَنَالُوا الْبِرَّ حَتَّىٰ تُنفِقُوا مِمَّا تُحِبُّونَ ﴾ آل عمران: ٩٢ وقوله عليه الصلاة والسلام: (البر حسن الخلق)، وقوله: (والحج المبرور ليس له جزاء إلا الجنة)[19].

ولعلو مكانة الأبرار سأل المؤمنون الصادقون الوفاة مع الأبرار: أي الموت على حالة البر بأن يلازمهم البر إلى الممات وأن لا يرتدوا على أدبارهم [١٥، ج٣ ص٢٠٠]. كما حكى الله عنهم: ﴿ وتوفنا مع الأبرار ﴾ فاستجاب الله تعالى لهم ذلك بقوله: ﴿ أَنِّي لَا أُضِيعُ عَمَلَ عَامِلٍ مِّنكُم مِّن ذَكَرٍ أَوْ أُنثَىٰ بَعْضُكُم مِّن بَعْضٍ ﴾ آل عمران: ١٩.

ثم أخبرهم أن ما عنده تعالى من الثواب الجزيل، إنما أعده للأبرار من عباده كما قال تعالى: ﴿ نُزُلًا مِّنْ عِندِ اللَّهِ وَمَا عِندَ اللَّهِ خَيْرٌ لِّلْأَبْرَارِ ﴾ آل عمران: ١٩٨.

وبهذا يتبين لنا مكانة الأبرار وعلو كعبهم في الدنيا والآخرة، لأنه تعالى جعل البر أعلى من الصدق. كما في قوله عليه الصلاة والسلام: (إن الصدق يهدي إلى البر).كما جعل البر أعلى وأعم من التقوى قال تعالى: ﴿ ولكن البر من اتقى ﴾.

---

(١٩) سبق تخريجه ص٣.

كما جعل تعالى أن الوفاء بالعهد والإصلاح بين الناس والعدل والتقوى كلها من البر وكلها تهدي إليه، كما يهدى إليه حسن الخلق (البر حسن الخلق).

جزاء الأبرار

جعل الله تعالى للأبرار الذين اتصفوا بصفة البر المكانة العظيمة في الدنيا والآخرة، إنها مكانة تتطاول إليها الأعناق وتهفو إليها النفوس، وتشتاق لها القلوب.

واسمع إلى آي الذكر الحكيم وهي تحدثنا عن هذا الجزاء قال تعالى: ﴿ إِنَّ ٱلْأَبْرَارَ يَشْرَبُونَ مِن كَأْسٍ كَانَ مِزَاجُهَا كَافُورًا ﴾ .الإنسان : ٥

وقال تعالى: ﴿ إِنَّ ٱلْأَبْرَارَ لَفِى نَعِيمٍ ۝ عَلَى ٱلْأَرَآئِكِ يَنظُرُونَ ﴾ . المطففين : ٢٢-٢٣.

وقال تعالى: ﴿إِنَّ ٱلْأَبْرَارَ لَفِى نَعِيمٍ ۝ وَإِنَّ ٱلْفُجَّارَ لَفِى جَحِيمٍ ﴾ . الانفطار: ١٣-١٤.

وقال تعالى: ﴿ كَلَّآ إِنَّ كِتَـٰبَ ٱلْأَبْرَارِ لَفِى عِلِّيِّينَ ۝ وَمَآ أَدْرَىٰكَ مَا عِلِّيُّونَ ﴾ .المطففين : ١٨.

ذكر الله تعالى في بيان جزاء الأبرار في سورة الإنسان، وهي أطول صورة قرآنية لمشاهد النعيم الذي أعده لهم، نعيم حسي ومعنوي، نعيم دنيوي وأخروي.

فمن جزائهم: جنة يسكنونها، وحريرا يلبسونه، وشرابا ممزوجا بالكافور يشربونه، مستمد من عين جارية لا ينفد ماؤها، تفجر لهم تفجيرا في كثرة ووفرة[٣٤، ج٦، ص٣٧٨١]، وهم متكئون على الأرائك بين الظلال الوارفة والقطوف الدانية، والجو الرائق، لا شمس تلهبهم بحرها، ولا برد يلفحهم بقرّه.

والاتكاء جلسة المتمكن الهادئ فارغ البال ، في جو حالم لا يشعرون بما يكدرهم ، وهم في الجنة مكرمون ، ومخدومون يطوف عليهم غلمان لهم بآنية من فضة فيها طعامهم ، ويطُاف عليهم بأكواب من فضة فيها شرابهم ، وتتميز بصفاء الزجاج وبياض الفضة ونضرتها [٥٩ ، ج٢٩ ، ص١٤٢] .

إن آنية أهل الأبرار في الجنة مقدرة تقديرا بأحجام مختلفة تحقق لهم المتاع والجمال يمزج فيها شرابهم تارة بالزنجبيل ، وأخرى بالكافور ، وهو مستمد من عين لا تنقطع تسمى السلسبيل لشدة عذوبتها

وزيادة في المتاع والخدمة ، يطوف بأوانيهم وشرابهم غلمان صباح الوجوه ، في نضرة الشباب وروعة الحسن والجمال ، إذا رأيتهم مقبلين ومدبرين حسبتهم لؤلؤا منثورا في الصفاء والنظافة والجمال . وهذا من تمام لذة أهل الجنة .

وإذا رأيت النعيم الذي يعيش فيه الأبرار ، والملك الكبير الذي حباهم به ربهم ، فهو نعيم لا يقادر قدره ولا يدرى كنهه ، ويتضاءل أمامه كل نعيم وكل ملك ، فتجد الواحد فيهم عنده من القصور والمساكن والغرف المزينة والمزخرفة ما لا يدركه الوصف ، ولديه من البساتين الزاهرة والثمار الدانية والفواكه اللذيذة والأنهار الجارية والرياض المعجبة والطيور المطربة ، ما يأخذ بالقلوب ، ويفرح النفوس .. ثم علاوة ذلك ومعظمه الفوز برؤية الرب الرحيم ، وسماع خطابه ولذة قربه ، والابتهاج برضاه ، والخلود الدائم ، وتزايد ما هم فيه من النعيم ، كل وقت وحين ، فسبحان الملك المالك ، الحق المبين ، الذي لا تنفد خزائنه ، ولا يقل خيره ، كما لا نهاية لأوصافه ، فلا نهاية لبره وإحسانه [٥٨ ، ص٩٠٢] .

ومن مظاهر هذا النعيم يعلوهم ثياب من حرير رقيق أخضر، وحرير آخر سميك مبطن كل بما يناسبه كما ألبسهم الله أساور من فضة، ومع هذا سقاهم شرابا طهورا، نقي من كل الشوائب لا يدرى وصفه، كل ذلك عطاء كريم من معط كريم.

وزيادة في النعيم يتلقون من ربهم الود والتكريم ﴿ إن هذا كان لكم جزاء وكان سعيكم مشكورا ﴾ يتلقون هذا النطق من الملأ الأعلى، وهو يعدل هذه المناعم كلها، ويمنحها قيمة أخرى فوق قيمتها) [٥٨ ، ص٩٠٢] .

كما أخبر تعالى عن جزاء الأبرار في سورة الانفطار ﴿ إن الأبرار لفي نعيم ﴾ الانفطار : ١٣

أي هؤلاء القائمون بحقوق الله وحقوق عباده الملازمون للبر في أعمال القلوب، وأعمال الجوارح، فهؤلاء جزاؤهم النعيم في القلب والروح والبدن في دار الدنيا، وفي دار البرزخ، وفي دار القرار [٥٨ ، ص٩١٤] .

وفي المقطع الثالث من سورة المطففين بيّن الله تعالى جزاء الأبرار ورفعة مقامهم، والنعيم المقرر لهم ونضرته التي تفيض على وجوههم، والرحيق الذي يشربون وهم على الأرائك ينظرون) [٣٤ ،ج٦ ، ص٣٨٥٤] .

فذكر أولا كتاب الفجار، وجعله في أسفل الأمكنة وأضيقها وأظلمها، مما يدل على الحزن والكآبة، وعلى طريقة المقابلة في عرض صفة الفجار وجزاؤهم، وصفة الأبرار وجزاؤهم، ذكر كتاب الأبرار ثانيا لتتم المقابلة بين الحقيقيتين.

فأخبر أن كتاب حسناتهم مسجل في ديوان عمل الأبرار فيجازون على عملهم أحسن الجزاء، لأن العلو دليل على السعادة والسرور، ثم عرّف كتاب الله بكتاب الأبرار وأنّه كتاب مرقوم معلوم، بيّن الكتابة، واضح الرسوم، يشهده المقربون من الملائكة ويحافظون عليه) [٥٩ ،ج٢٩ ، ص٢٩] .

وإذا كان هذا حال كتابهم، فما بال حالهم، فالله تعالى وصف في كتابه ما هم فيه من نعيم مقيم في ذلك اليوم العظيم، بقوله: ﴿ إِنَّ ٱلْأَبْرَارَ لَفِى نَعِيمٍ ۝ عَلَى ٱلْأَرَآئِكِ يَنظُرُونَ ۝ تَعْرِفُ فِى وُجُوهِهِمْ نَضْرَةَ ٱلنَّعِيمِ ۝ يُسْقَوْنَ مِن رَّحِيقٍ مَّخْتُومٍ... ﴾ المطففين: ٢٢-٢٨.

أي فهم في موضع التكريم والتنعيم على السرر المزينة بالفرش الحسان، ينظرون إلى ما أعد الله لهم من النعيم، وينظرون إلى وجه ربهم الكريم، يعرف الناظر إلى وجوههم من حباهم الله به من نضرة النعيم ورونقه وبهائه، لأن توالي اللذة والسرور يكسب الوجه نورا وحسنا) [٥٨، ص٩١٦]، يسقيهم الله من أطيب الأشربة وألذها مما لا غش فيه ولا كدرة، قد ختم باسمهم إكراما لهم، مما يلقي عليه ظل الصيانة والعناية وأن ختام شربه وآخره طعمه طعم المسك) [١٥، ج١٥، ص٢٠٦] وفي هذا دليل الأناقة والرفاهية) [٥٨، ج٦، ص٣٨٥٩].

ثم أخبر أن هذا الرحيق المختوم يفض ختامه ثم يمزج بشيء من هذه العين المسماة تسنيم التي يشرب بها المقربون، فهي أعلى أشربة الجنة على الإطلاق.

فلذلك كانت خالصة للمقربين [٥٨، ص٩١٦] من أولياء الله وأحبابه وأهل برّه وإحسانه.

ويكفي أن الله تعالى عمم جزاءهم في قوله ﴿ وَمَا عِندَ ٱللَّهِ خَيْرٌ لِّلْأَبْرَارِ ﴾ آل عمران: ١٩٨.

ولذلك ارتفعت النفوس إلى هذا الجزاء العظيم فلهجت ألسنتها بالحصول عليه ﴿ رَّبَّنَآ إِنَّنَا سَمِعْنَا مُنَادِيًا يُنَادِى لِلْإِيمَٰنِ أَنْ ءَامِنُوا۟ بِرَبِّكُمْ فَـَٔامَنَّا ۚ رَبَّنَا فَٱغْفِرْ لَنَا ذُنُوبَنَا وَكَفِّرْ عَنَّا سَيِّـَٔاتِنَا وَتَوَفَّنَا مَعَ ٱلْأَبْرَارِ ﴾ آل عمران ١٩٣.

فإن الله تعالى مدح الأبرار وأثنى عليهم في الدارين، وأيدهم بنصره، وحفظهم من كيد أعدائه، وغفر ذنوبهم، وكفر سيئاتهم، بل ألقى في قلوبهم الاطمئنان وراحة البال وسكون الضمير، لأنه ألبسهم البر الذي تطمئن به قلوبهم ونفوسهم، وهل هنالك نعمة في الدنيا أكثر من راحة الضمير واطمئنان النفس وسكون القلب. وبهذا يتبين أن جزاء الأبرار تناول الدنيا والآخرة.

آثار البر في الدنيا و الآخرة

للبر آثار تترتب عليه في الدنيا والآخرة، فمن هذه الآثار ما يعود على المكلفين الأبرار في دار الدنيا ومنها ما يعود عليهم في الآخرة ومنها ما يعود على المجتمع الذي يعيشون عليه ويتعاملون معه.

آثار البر في الدنيا :

إن البر ليس، ادعاء، وليس مجرد مظهر لا ينم على جوهر بل هو كلمة موجزة في مبناها، جامعة شاملة في معناها، فالبر والبار والبررة هم الأخيار من عباد الله المتقين، وللبر آثار تعود على الأعمال، وعلى العاملين، وعلى المجتمع في الدنيا والآخرة.

فمن آثار البر على الفرد إن الإنسان البار: هو الإنسان الكامل في إنسانيته الآخذ من الفضيلة بأوفر نصيب، ولا يعد الإنسان برًا ولا بارًا حتى يحقق في نفسه الإيمان الصحيح، والاعتقاد الكامل في الله واليوم الآخر، وملائكته وكتبه ورسله، ولا يكون بارا حتى يكون للناس من كسبه ومن نفسه نصيب. كما لا يكون بارا حتى تزكو روحه، وتتهذب نفسه، ويتأدب بآداب الإسلام، ويتخلق بالأخلاق الفاضلة مع الآخرين كما أكّد ذلك النبي عليه الصلاة والسلام بقوله: (البر حسن الخلق).

البر بذرة خير يغرسها الإسلام في نفس الإنسان، فتؤتي أكلها، وتنمو حتى تثمر فتنفع الفرد وتنفع الإنسانية معه جمعاء.

إن نفس الإنسان البار نفس مطمئنة، وباله مرتاح، وضميره ساكن، وهل هناك نعمة في الدنيا تعد على الإنسان أكثر من راحة الضمير واطمئنان النفس (البر، ما اطمأنت إليه النفس واطمأن إليه القلب).

ومن آثار البر على الفرد أنه طريق موصل إلى الجنة (وإن البر يهدي إلى الجنة) كما يتحقق للإنسان المكلف في البر زيادة في عمره وبركة في ماله ونسله لقوله عليه الصلاة والسلام (لا يزيد في العمر إلا البر، ولا يرد القدر إلا الدعاء، وإن الرجل يحرم الرزق بخطيئة يعملها) [٤١، ج٤، ص٤٤٨] و [٦٠، ج١ ص٣٥] [٢٠].

إن العبد البار يحصل على رضا الله تعالى ومحبته، كما يحصل على رضا الناس، لأن من أولى صفات البررة الإيمان بالله تعالى ﴿ ولكن البر من آمن بالله .. ﴾

وإن من ثمرات الإيمان بالله حصول رضاه تعالى الذي يتحقق به حياة طيبة كريمة لعباده في الدارين، ويدفع عنهم الشرور والمكاره، كما قال تعالى: ﴿ إِنَّ ٱللَّهَ يُدَٰفِعُ عَنِ ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ ﴾ الحج: ٣٨. أما أثر العبادات على البار فتظهر حيث تهذب العبادات نفس البار وتزكيها وترقي روحه وتنميها وتوسع له أفقه وتفكيره وتصحح له سلوكه وتنقيه [٣٩، ص٧٦]. وهذا ما أشارت إليه نصوص كثيرة:

قال تعالى: ﴿ وَأَقِمِ ٱلصَّلَوٰةَۖ إِنَّ ٱلصَّلَوٰةَ تَنْهَىٰ عَنِ ٱلْفَحْشَآءِ وَٱلْمُنكَرِۗ ﴾ العنكبوت: ٤٥.

---

(٢٠) أخرجه الترمذي في القدر باب ما جاء لا يرد القدر ٤/٤٤٨ برقم ٢١٣٩ وقال حسن غريب، وابن ماجه١/٣٥ (٩٠) وحسنه الألباني انظر صحيح ابن ماجه (٧٣).

وقال تعالى : ﴿ وَأَقِمِ ٱلصَّلَوٰةَ طَرَفَيِ ٱلنَّهَارِ وَزُلَفًا مِّنَ ٱلَّيْلِ ۚ إِنَّ ٱلْحَسَنَٰتِ يُذْهِبْنَ ٱلسَّيِّـَٔاتِ ۚ ذَٰلِكَ ذِكْرَىٰ لِلذَّٰكِرِينَ ﴾ هود : ١١٤.

فالصلاة من أعمال البر وهي تنهى عن الفحشاء والمنكر قطعا، فإذا رأيت من يصلي ؛ ويفجر أو يفسق فاعلم أنه ليس من أهل البر، لأن صلاته ليست بصلاة حقيقية، وليس فيها الخشية التي تثمر حسن الخلق، وتجعل النفس بمنأى عن كل فحش ومنكر وإثم.

وهكذا تقاس بقية العبادات الأخرى، ففي الزكاة جاء قوله تعالى : ﴿ خُذْ مِنْ أَمْوَٰلِهِمْ صَدَقَةً تُطَهِّرُهُمْ وَتُزَكِّيهِم بِهَا ﴾ التوبة : ١٠٣.

وفي الحديث : (فرض رسول الله صلى الله عليه وسلم زكاة الفطر طهرة للصائم من اللغو والرفث وطعمة للمساكين) [٦١ ،ج١ ص١١١] و [٦٠ ،ج١ ، ص٥٨٥] [٢١].

إن كل عبادة شرعها الله تعالى تحقق أثرين : أثر على الفرد، وأثر على المجتمع، مع وجود تفاوت في تغليب أحدهما على الآخر، فأحيانا يغلّب جانب الفرد كالصلاة مثلا فإنها عبادة فردية في أصل مشروعيتها تهذب نفس المكلف وتصلح روحه وتربطه بخالقه، على أنها لا تخلو من أثر اجتماعي مثل تنقية أفراد المجتمع من الفحشاء والمنكر، وأداؤها يؤدي إلى الألفة بين أفراد المجتمع الواحد) [٣٩، ص٧٨] . وأحيانا أخرى يغلّب جانب المجتمع على العبادة مثل الجهاد وأحكام الأسرة فمع وجود آثار تعود على الأفراد ألا أن الأبرز في مشروعيتها صلاح المجتمع.

---

(٢١) أخرجه أبو داود في الزكاة باب زكاة الفطر ١١١/٢ رقم ١٦٠٩ وابن ماجه في الزكاة باب صدقة الفطر ٥٨٥/١ رقم ١٨٢٧ ، والحاكم وقال صحيح على شرط البخاري.

وأحيانا يتكافأ أثر العبادة بين الفردية والاجتماعية كالزكاة فإنها تزكي نفس المكلف من طغيان حب المال في نفســـه والشـــح به كما تحقق الألفة بين المجتمع والتعاون بينهم) [٣٩، ص٦٠.] ﴿ فِيٓ أَمْوَٰلِهِمْ حَقٌّ مَّعْلُومٌ ﴾ المعارج : ٢٥ .

ولذلك جاء الحديث يؤكد الجانبين (طهرة للصائم . . وطعمة للمساكين) .

إن آثار البر تظهر على الأعمال الصالحة التي يؤديها الأبرار حيث تتميز أعمالهم بالإتقان فيها والدقة حيث يؤدونها على أحسن الوجوه وأكملها .

كما تظهر آثار البر على العاملين حيث تنضبط أعمالهم، وتتهذب نفوسهم، ويخضع الأبرار لخالقهم: يأتمرون بأمره، وينتهون عن نهيه، فتجعل من الفرد عضوا نافعا في المجتمع، مصلحا تتوازن لديه متطلبات الروح والجسد، وصالحا يصلح بصلاحه المجتمع. لأنه لو صار الناس متعاونين على البر والتقوى متضامنين في السراء والضراء، يرحم القوي الضعيف، ويعطف الغني على الفقير، والكبير على الصغير، لما وجد في الأمة فقر ولا ضيق، كما قال الشاعر :

الناس للناس من بدو ومن حضر بعض لبعض وإن لم يشعروا خدم

آثار البر في الآخرة

لما كان البر أمرا جامعا لجامع أركان الدين الإسلامي، أصوله، وفروعه، وقواعده، وفضائله كان لاشك له أثر واضح يعود على الأبرار في الآخرة، فالله تعالى جعل لعباده الذين اتصفوا بصفة البر عظيم المكانة في الآخرة قال تعالى في بيانها ﴿ ٱلْأَبْرَارَ لَفِى نَعِيمٍ ۝ وَإِنَّ ٱلْفُجَّارَ لَفِى جَحِيمٍ ﴾ الانفطار: ١٣ -١٤ .

وكما قال تعالى: ﴿ إِنَّ ٱلْأَبْرَارَ لَفِى نَعِيمٍ ۝ عَلَى ٱلْأَرَآئِكِ يَنظُرُونَ ۝ تَعْرِفُ فِى وُجُوهِهِمْ نَضْرَةَ ٱلنَّعِيمِ ﴾ المطففين: ٢٢ -٢٤ .

ففي الآية الأولى قابل بين تنعمهم وبين عذاب من خالفهم .

وفي الآية الثانية بين أن نعيمهم يتضمن ما ذكر من حالهم بعدها من بيان جلوسهم على الأرائك ، وبيان طعامهم وشرابهم الممزوج بالكافور ﴿ إِنَّ ٱلْأَبْرَارَ يَشْرَبُونَ مِن كَأْسٍ كَانَ مِزَاجُهَا كَافُورًا ۝ عَيْنًا يَشْرَبُ بِهَا عِبَادُ ٱللَّهِ يُفَجِّرُونَهَا تَفْجِيرًا ﴾ الإنسان : ٥ .

إن أثر بر الأبرار أورثهم جنة وحريرا ، وأبعدهم عن كل ما من شأنه الشقاء كالحر والقر والكد والتعب ، وما يؤدي إليه من الجوع والعطش والعري وغير ذلك .

وألبسهم تعالى رضوانه ورحمته ، وهيأ لهم من يخدمهم من الولدان المخلدين ، الذين جمعوا بين متعة الجمال ومتعة الخدمة ، كل ذلك ظهر في نفوسهم ، وفي وجوههم ففاضت بالنضرة والسرور والراحة والحبور حتى ليراها كل راء ﴿ تعرف في وجوههم نضرة النعيم ﴾ .

ومع تنعم أجسادهم وأرواحهم زادهم الله نعيما إلى نعيمهم حيث رضي الله عنهم ، وتقبل سعيهم ، وشكرهم على ذلك : ﴿ إِنَّ هَٰذَا كَانَ لَكُمْ جَزَآءً وَكَانَ سَعْيُكُم مَّشْكُورًا ﴾ الإنسان : ٢٢ .

إن أثر البر يظهر في إيصال الأبرار إلى جنات النعيم (وإن البر يهدي إلى الجنة) كما يظهر في إيصالهم إلى حصول ما عند الله تعالى الذي وصفه بأنه كله خير ﴿ لَٰكِنِ ٱلَّذِينَ ٱتَّقَوْا۟ رَبَّهُمْ لَهُمْ جَنَّٰتٌ تَجْرِى مِن تَحْتِهَا ٱلْأَنْهَٰرُ خَٰلِدِينَ فِيهَا نُزُلًا مِّنْ عِندِ ٱللَّهِ ۗ وَمَا عِندَ ٱللَّهِ خَيْرٌ لِّلْأَبْرَارِ ﴾ آل عمران ١٩٨ .

نعـم إنهـا مكانـة عاليـة مرموقـة، تهفـو إليهـا النفـوس، وتتطـاول إليهـا الأعنـاق، ولـذلك دعـا المؤمنـون ربهـم أن يميتهم علـى أعمـال الأبـرار وأحـوالهم بقـولهم: ﴿ رَبَّنَا فَٱغْفِرْ لَنَا ذُنُوبَنَا وَكَفِّرْ عَنَّا سَيِّـَٔاتِنَا وَتَوَفَّنَا مَعَ ٱلْأَبْرَارِ ﴾ آل عمران: ١٩٣.

إن أعظم أثر يتحقـق للأبـرار في الآخـرة بعـد وصـولهم دار القـرار هـو الظفـر برؤيـة وجه ربهـم الكـريم كمـا قـال تعـالى : ﴿ إِنَّ ٱلْأَبْرَارَ لَفِى نَعِيمٍ ﴿٢٢﴾ عَلَى ٱلْأَرَآئِكِ يَنظُرُونَ ﴾ (المطففين : ٢٢-٢٣) .

قال ابن القيم : ولقد هضم معنى الآية من قـال : ينظـرون إلى أعـدائهم يعـذبون، أو ينظرون إلى قصورهم وبساتينهم، أو ينظر بعضهم إلى بعض، وكـل هـذا عـدول عـن المقصود إلى غيره، وإنما المعنى ينظرون إلى وجه ربهـم، ضد حال الكفـار الـذين هـم عـن ربهم لمحجوبون) [٦٢، ج٦ ، ص٣٠٤] .

كما قابل تعالى بين ضحك الكفار وغمزهم للمؤمنين في دار الـدنيا، وبـين ضـحك المؤمنين مـنهم يـوم القيامـة، وهـم جالسـون علـى أرائكهـم قـال تعـالى : ﴿ فَٱلْيَوْمَ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ مِنَ ٱلْكُفَّارِ يَضْحَكُونَ ﴿٣٤﴾ عَلَى ٱلْأَرَآئِكِ يَنظُرُونَ ﴾ المطففين : ٣٤-٣٥ .

فأطلق النظر، ولم يقيده بمنظور دون منظور، وأعلى ما نظروا إليه وأجلـه هـو الله سبحانه والنظر إليه أجل أنواع النظر وأفضلها .

تلك هي بعـض آثـار الـبر في الآخـرة والـتي فـاز بهـا الأبـرار مـن عبـاد الله المتقين جعلنا الله منهم بمنه وكرمه . . . . آمين .

الخـــاتمة

خلصت الدراسة على بيـان أن الـبر عقيـدة، وشـريعة، وسـلوك، وإيمـان، عبـادة، وخلق. قـول وعمـل واعتقـاد، إنفـاق وإشـفاق، صـبر ووفـاء، صـدق وورع، اسم جامع

للطاعات المقربة إلى رب البريات فإذا أطلق تناول جميع ما أمر الله به، فيدخل فيه كل ما يحبه الله ويرضاه من الأقوال والأفعال والاعتقادات، ولذلك فسّر بالإيمان والتقوى والعمل الصالح، وأكّدت أنه مطلوب لذاته، لما فيه من كمال العبد وصلاحه، الذي لا صلاح له بدونه لكثرة منافعه، وجمعه لجميع خصال الخير ومقومات الدين في الدنيا والآخرة. وقفت الدراسة على بيان مفهومه، ودلالاته، وعلاقته بالتقوى، وتسمي الله به، ومجالاته، كما وقفت على صفات الأبرار ومكانتهم وجزاؤهم، ثم ختمت بالآثار التي تترتب عليه في الآخرة والأولى. وانتهت الدراسة إلى نتائج منها:

١ - ورد مصطلح البر في القرآن في عشرين موضعا، جمع الله بينه وبين التقوى في سبعة مواضع، وقدمه عليها في ست منها.

٢ - إنّ البر إذا أطلق على العبد فهو جماع الخير الذي يشمل المعاني النفسية، والأخلاق الحسنة، وما ينشأ عنها من أعمال صالحة تقرب إلى الله، وإذا أطلق البر إلى الله فهو الثواب والرضا والمحبة الإلهية والإحسان الكثير الذي يتكرم به على عباده.

٣ - إنّ البر طريق موصل إلى الجنة.

٤ - إنّ البر يتحقق به زيادة في العمر، وبركة في المال والولد.

٥ - تحصل به السعادة في الدارين: لحصول الطمأنينة للنفوس في الدنيا والسلامة من العذاب في الآخرة.

٦ - يحقق محبة الله لعباده البررة والتي توصلهم المكانة الرفيعة في الأخرى.

٧ - يؤدي إلى شيوع المحبة والألفة بين أبناء المجتمع.

٨ - إنّ كمال البر لا يتحقق للإنسان إلا بالإنفاق من ماله ووقته وبدنه ونفسه فيما يرضي الله.

أسأل الله أن يتقبل عملنا، وأن يجعله خالصا لوجهه الكريم، وصلى الله على نبينا محمد.

المراجع

[١] ابن كثير، عماد الدين أبو الفداء إسماعيل. *تفسير القرآن العظيم*. دمشق: دار الفيحاء، والرياض، دار السلام، ١٤١٤هـ.

[٢] السمرقندي، نصر بن محمد بن أحمد. *تفسير السمرقندي المسمى بحر العلوم*، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٣هـ.

[٣] شلتوت، محمود. *تفسير القرآن الكريم*. ط٧. بيروت: دار الشروق، ١٣٩٩هـ.

[٤] القرطبي، محمد بن أحمد الأنصاري. *الجامع لأحكام القرآن*. بيروت: دار الكتب العلمية، د.ت.

[٥] الكتاني، عبد الله كامل. "مفهوم البر في الإسلام"، *المنهل*، ع ٩، ذو القعدة، ١٤٠٤هـ، ص٢٥ -٣٠.

[٦] الرازي، محمد. *مختار الصحاح*، بيروت: دار الفكر، ١٤٠١هـ.

[٧] الأصفهاني، الراغب. *مفردات ألفاظ القرآن الكريم*. دمشق: دارالقلم، وبيروت: دارالشامية، ١٤١٢ هـ.

[٨] ابن الجوزي، عبد الرحمن. *نزهة الأعين النواظر في علم الوجوه والنظائر*. ط٢. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٥هـ.

[٩] الفيروز آبادي. *القاموس المحيط*. بيروت: دار الجيل، د.ت.

[١٠] القرعاوي، سليمان بن صالح. *الوجوه والنظائر في القرآن الكريم دراسة موازنة*. الرياض: مكتبة الرشد، ١٤١٠هـ.

[١١] القشيري، مسلم بن الحجاج. *صحيح مسلم*، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي. المملكة العربية السعودية: رئاسة البحوث العلمية، ١٤٠٠هـ.

[١٢] البخاري، محمد بن إسماعيل، *صحيح البخاري*. بيروت: مصورة دار الشعب، ١٣٩٠هـ.

[١٣] ابن حنبل، أحمد. *المسند*، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٥هـ.

[١٤] ابن الأثير، أبو السعادات المبارك محمد الجزري. *النهاية في غريب الحديث والأثر*. بيروت: المكتبة العلمية، د.ت.

[١٥] ابن عاشور، محمد الطاهر. *تفسير التحرير والتنوير*. تونس: دار سحنون للنشر والتوزيع، د.ت.

[١٦] البيضاوي، ناصر الدين عبد الله بن عمر. *تفسير البيضاوي: أنوار التنزيل وأسرار التأويل*. بيروت: دار الجيل، د.ت.

[١٧] الصابوني، محمد علي. *صفوة التفاسير*. ط٤. بيروت: دار القرآن الكريم، ١٤٠٢هـ.

[١٨] الجوهري، إسماعيل بن حماد. *الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية*. ط٢. بيروت: دار العلم للملايين، ١٣٩٩هـ، القسطنطينية: مكتبة المأمون، ١١٧٠م.

[١٩] ابن فارس، أحمد بن فارس بن زكريا. *معجم مقاييس اللغة*. القاهرة: مكتبة الخانجي، ١٤٠٢هـ.

[٢٠] ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم. *لسان العرب*. مصورة عن مطبعة بولاق، ١٣٠٠هـ.

[٢١] الجرجاني، أبو الحسن علي بن أحمد. *التعريفات*. بيروت: دار العلم للجميع، د. ت.

[٢٢] الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير. *جامع البيان عن تأويل أي القرآن*. بيروت: دار الفكر، ١٤٠٨هـ.

[٢٣] فريد، أحمد. *التقوى الغاية المنشودة والدرة المفقودة*. بيروت: دار الفكر، ١٤٠٨هـ.

[٢٤] السعدي، عبد الرحمن بن ناصر. *تيسير اللطيف المنان في خلاصة تفسير القرآن*. ط٢. القصيم: مطبوعات القصيم، ١٣٠٩هـ.

[٢٥] ابن القيم، شمس الدين محمد بن أبي بكر. *تحفة الأحباب*. مصر: مطبعة الدمانة، ١٣٦٨هـ.

[٢٦] الماوردي، علي بن محمد البصري. *أدب الدنيا والدين*. تحقيق: مصطفى السقا. الرياض: مكتبة الرياض الحديثة، د.ت.

[٢٧] الميداني، عبد الرحمن حبنكة. *الصيام ورمضان في السنة والقرآن*. دمشق: دار القلم، ١٤٠٧هـ.

[٢٨] ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم. *مجموع فتاوى شيخ الإسلام أحمد بن تيمية*. طبعة رئاسة البحوث العلمية والإفتاء، د.ت.

[٢]أبو الفرج، عبد الرحمن بن الجوزي. *زاد المسير من علم التفسير*. بيروت: المكتب الإسلامي، د.ت.

[٣٠] النسفي، عبد الله بن أحمد بن محمود، بيروت: دار الكتاب العربي، د.ت.

[٣١] ابن القيم، شمس الدين محمد بن أبي بكر. *بدائع الفوائد*. بيروت: دار الفكر، د.ت.

[٣٢] النابلسي، محمد راتب. *موسوعة أسماء الله الحسنى*. دمشق: دار المكتبي، ١٤٢٣هـ.

[٣٣] البيهقي، أبو بكر أحمد بن الحسين. *شعب الإيمان*. تحقيق: زغلول محمد السعيد. بيروت: دار الكتب العلمية، ط١٠. ١٩٩٠م.

[٣٤] قطب، سيد إبراهيم. *في ظلال القرآن*، ط١٠، بيروت: دار الشروق، ١٤٠٢هـ.

[٣٥] الرازي، فخر الدين محمد بن عمر. *شرح أسماء الله الحسنى*. تحقيق: طه عبد الرؤوف سعد، القاهرة: مكتبة الكليات الأزهرية، د. ت.

[٣٦] رضا، محمد رشيد. *تفسير المنار*: ط٢. بيروت: دار المعرفة، د.ت.

[٣٧] طنطاوي، محمد سيد. "وجوه البر كما يصورها القرآن"، *التضامن الإسلامي*، ع٣، شعبان، ١٤١٠هـ، ص١٩-٢٤.

[٣٨] الدسوقي، محمد. "تأملات في آية البر". *الوعي الإسلامي*، ع٣١٩، ربيع الأول، ١٤١٣ هـ. ص٦٨-٧٥.

[٣٩] البيانوني، محمد أبو الفتح. *العبادة دراسة منهجية شاملة في ضوء الكتاب والسنة*، القاهرة: دار السلام، ١٤٠٤هـ.

[٤٠] الندوي، أبو الحسن علي الحسني. *الأركان الأربعة في ضوء الكتاب والسنة*. ط٤. الكويت: دار القلم، ١٣٩٨هـ.

[٤١] الترمذي، محمد بن عيسى بن سورة. *سنن الترمذي*. بيروت: دار الكتاب العربي، د.ت.

[٤٢] النسائي، أحمد بن علي بن شعيب. *سنن النسائي*. بيروت: دار الكتاب العربي، د.ت.

[٤٣] هلال، محمد أمين. "البر المزدوج". *مجلة الإسلام*، ع٣٩، شوال، ١٣٥٤هـ. ص١٥-١٧.

[٤٤] عبد الباقي، محمد فؤاد. *المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم*. إستنبول: المكتبة الإسلامية، ١٩٨٢م.

[٤٥] ابن كثير، عماد الدين أبو الفداء إسماعيل. *عمدة التفسير*. تحقيق: أحمد شاكر. القاهرة: دار المعارف، ١٩٥٦م.

[٤٦] ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم. *دقائق التفسير الجامع لتفسير ابن تيمية*. ط٣. تحقيق: الحليند محمد السيد. بيروت ودمشق: مؤسسة علوم القرآن، ١٤٠٦هـ.

[٤٧] كشك، عبد الحميد. *أبي وأمي، بر الوالدين*. القاهرة: المختار الإسلامي، د.ت.

[٤٨] ابن كثير، عماد الدين أبو الفداء إسماعيل. المصباح المنير في تهذيب تفسير ابن كثير. هذبه جماعة من العلماء بإشراف صفي الدين المباركفوري. الرياض: دار السلام، ط٢، ١٤٢١هـ.

[٤٩] ابن القيم، شمس الدين محمد بن أبي بكر. *مدارج السالكين بين إياك نعبد وإياك نستعين*. القاهرة: دار الحديث، د. ت.

[٥٠] الشنقيطي، محمد الأمين بن محمد المختار. *أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن*. بيروت: عالم الكتب، د. ت.

[٥١] عبد الحميد، علي عبد المنعم. "البر حسن الخلق". *الوعي الإسلامي*، ع٤٧، ذو القعدة، ١٣٨٨هـ ص١٣-١٧.

[٥٢] الدارمي، عبد الله بن عبد الرحمن. *سنن الدارمي*. بيروت: دار الفكر، د. ت.

[٥٣] الشرباصي، أحمد عبده. "بين البر والإثم." *لواء الإسلام*، ع٥، محرم، ١٣٨٣هـ، ص٢٨١-٢٨٣.

[٥٤] ابن القيم، شمس الدين محمد بن أبي بكر. *تهذيب مدارج السالكين*، هذبه عبد المنعم صالح العلي العزي، د. ت.

[٥٥] مارديني، صلاح الدين. *التقوى*. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٠هـ.

[٥٦] السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن. أسباب النزول. تحقيق: محي الدين محمد. بيروت: دار ابن زيدون، د.ت.

[٥٧] الشوكاني، محمد علي. *فتح القدير الجامع بين فني الرواية والدراية من علم التفسير*. بيروت: دار المعرفة، د.ت.

[٥٨] السعدي، عبد الرحمن بن ناصر. *تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان*. تحقيق: عبد اللويحق. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٢١هـ.

[٥٩] حجازي، محمد محمود. *التفسير الواضح*، بيروت: دار الجيل، ١٣٨٨هـ.

[٦٠] ابن ماجه، محمد بن يزيد القزويني، *سنن ابن ماجه*، ضبطه: محمد فؤاد عبد الباقي. القاهرة: دار إحياء الكتب العربية، د. ت.

[٦١] أبو داود، سليمان بن الأشعث. *سنن أبي داود*. تحقيق: محمد محيي الدين. الرياض: مكتبة الرياض الحديثة، د.ت .

[٦٢] الصالحي، علي الحمد. *الضوء المنير على التفسير*، جمع من كتب الإمام ابن القيم. عنيزة: مؤسسة النور للطباعة، بالتعاون مع مكتبة دار السلام، الرياض: د. ت.

Benevolence in Quran and Its Effect on the Life of the Incumbents

Idris Hamid Mohammed Ali
Assistant Professor, Department of Islamic Culture, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

(Received 18/8/1424H.; accepted for publication 4/1/1425H.)

Abstract. This research concluded to point out that benevolence is a creed, a faith, a sharia, a behavior, an act of worship, morals, a saying, a practice, spending, patience, fidelity, truthfulness and piety. It is an inclusive name of all the mentioned values which Allah loves.

If it is generalized, means all divine imperatives that Allah likes, hence it is interpreted as: faith, god-fearing, and righteous deeds.

The research confirmed that it is desirable in itself, as it embraces the upright servant, because it's multitude proceeds, attributes of good and constituents of religion in the present and the hereafter life.

The study explains its conception, indications, relationship with piety, Allah's naming himself with it, scopes, traits, status and rewards of the righteous.

The study ends with the impacts of benevolence in the temporal and the last life, and concludes with the main following results:

1- The idiom "Benevolence" is mentioned in Quran 20 times; Allah coupled it with piety in seven places in Quran, and preceded it in six of them.
2- Benevolence is a way that leads to paradise.
3- Long life can be realized by benevolence.
4- Felicity can be achivied by benevolence in the present and the last life, mainly: tranquility in the temporal world the and safeguarding against the hereafter torment.
5- It realizes Allah's love for his righteous servants, which leads them to a high rank in the hereafter.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٧، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ١٠٥٣-١١٢٠ (١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م)

مذهب الإمام الأوزاعي

عبدالمحسن بن عبدالعزيز الصويغ

قسم الدراسات الإسلامية، كلية التربية بالرياض، جامعة الملك سعود،

الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤٢٤/٧/١٩هـ، وقبل للنشر في ١٤٢٥/١/٤هـ)

ملخص البحث. الإمام الأوزاعي: هو شيخ الإسلام أبو عمرو عبد الرحمن بن عمرو بن يحمد الأوزاعي، إمام أهل الشام وإمام أهل زمانه، بشهادة أقرانه، ولد سنة ٨٨هـ وتوفي سنة ١٥٧ هـ، طلب العلم في بلاد الشام وبلاد اليمامة والحرمين والعراق وتلقى من علماء أهل زمانه وأكثر عن الزهري ومكحول وحسان بن عطية وغيرهم، وتلقى منه جمع كثير من الأئمة والعلماء وتعجب العلماء من أدبه مع نفسه وكان أول فتياه سنة ١١٣هـ، انتقل من دمشق إلى بيروت مرابطاً بها وتوافد عليه طلابه، وحضر جنازته خلق كثير وصلى عليه المسلمون، والأقباط، واليهود في جمع غفير رحمه الله تعالى رحمة واسعة.

مذهب الإمام الأوزاعي: انتشر مذهبه في بلاد الشام وبلاد الأندلس وشمال أفريقيا وكانت الفتيا في بلاد الشام على مذهبه لمدة مائتين وعشرين سنة تقريباً وفي بلاد الأندلس لمدة أربعين سنة. وهو من مدرسة أهل الأثر أفتى في سبعين ألف مسألة بحدثنا وأخبرنا ولا يتعجل إلى الفتيا بما ليس عنده فيه أثر. وأهم خصائص مذهبه:

أولاً: الاعتماد على الأثر كما قال عنه الشافعي مارأيت رجلاً أشبه فقهه بحديثه من الأوزاعي.

ثانياً: لا يتوسع في القياس كأبي حنيفة ولا يرى حجية عمل أهل المدينة كمالك.

ثالثاً: الرفق والحلم على المتعلمين والسماحة على الأمة.

رابعاً: الاجتهاد بالرأي المعتمد على القرآن الكريم والسنة المطهرة وقد أدى عدم انتشار التأليف عند تلاميذه إلى انحسار مذهبه. والله ولي التوفيق وصلى الله على محمد وآله وسلم.

المقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على محمد عبد الله ورسوله، المبعوث رحمة للعالمين وبعد: فإن الإمام الأوزاعي رحمه الله من فقهاء الأمة له مذهب مستقل ومكانة كبيرة، وآثار علمية غزيرة.

وفي هذا البحث نتعرف على هذا الإمام الجليل في نشأته وتعلمه وأخلاقه ونبوغه وعلو شأنه، وفيه نتعرف على إمامته العلمية في الفقه والحديث والعلوم الشرعية وإمامته الاجتماعية ونصحه للعامة والخاصة، وأقواله المأثورة وفيه نتعرف على الخصائص والصفات لمذهب الإمام الأوزاعي، ونقف بعد ذلك على التساؤل هل اندثر مذهب الإمام الأوزاعي، أم أن الأمر غير ذلك وما الأسباب.

والهدف من هذه الدراسة هو :

١ - إبراز الخصائص والصفات لمذهب الإمام الأوزاعي.

٢ - الاستفادة من علمه ومنهجيته الفقهية.

٣ - خدمة الدراسات الفقهية في عهده بما يمثل حلقة في بناء الفقه الإسلامي الواسع.

٤ - الإجابة على التساؤلات : هل اندثر مذهبه ؟ وما الأسباب ؟ وتلك الأمور دفعتني إلى البحث في هذا الموضوع

والتوفيق من الله والعلم منه سبحانه فنسأل الله الكريم من فضله الواسع وعطائه وجوده فهو نعم المولى ونعم النصير.

والبحث مرتب على فصلين :

الفصل الأول في شخصية الإمام الأوزاعي. والفصل الثاني في مذهب الإمام الأوزاعي.

الفصل الأول : شخصية الإمام الأوزاعي

المبحث الأول : في نسبه ومولده ونشأته

نسبه : هو الإمام شيخ الإسلام أبو عمرو عبد الرحمن بن عمرو بن يحمد الأوزاعي أصله من حمير من قبائل اليمن (وقد تعددت الأقوال في نسبة قبيلة الأوزاع فذهب كثير من المؤرخين في الأنساب إلى أن أصلها يرجع إلى ذي الكلاع من حمير وقال آخرون أنها تنسب إلى همدان العربية اليمنية. [١ ، جـ٧، ص٨٠، ٢، ص٤٠]

قال ابن سعد: الأوزاع بطن من همدان وهو من أنفسهم.

[٣، جـ٧، ص٤٨٨ ، ١ ، جـ٧، ص٨٠].

وقال ابن كثير: الأوزاع بطن من حمير. [٤ ، جـ١٠ ، ص٥ ،١١ ، جـ٣٥، ص١٥]

قال ابن عبد البر (وكثير من بطون حمير تعد في همدان). [٦ ، ص١١٣].

ومما يؤيد أن الأوزاعي من حمير كتابته إلى يحيى بن أبي عمر السيباني يذكر فيها قرابته والسيباني نسبة إلى سيبان وهو بطن من حمير. [٧ ، جـ٣، ص٣٥٤]

وقيل أنه كان يسمى عبد العزيز فسمى نفسه عبد الرحمن نظراً لأنه رأى نفسه محتاجة إلى الرحمة ولم يرها أهلاً للعزة تواضعا منه فلهذا رفعه الله سبحانه بالعلم وأعزه. فمن تواضع لله رفعه الله وقيل أنه من سبي السند وهو قول ضعيف.

وقيل إن جده محمد ولكن الذي عليه الجمهور أنه يحمد.

وكنيته أبو عمرو على عادة العرب في الكنية قبل الزواج وإلا فإن اسم ولده محمدٌ ولم يعرف له ولد اسمه عمرو لكن تكني بأبيه.

مولده ونشأته : ولد الإمام الأوزاعي ببعلبك، في سنة ثمان وثمانين من الهجرة [١ ، جـ٧ ، ص٨٠، ٣، حـ٧، ٤٨٨] عام فتح طوانه في بلاد الروم وذلك في أرجح الروايات، وفي رواية ضعيفة أنه ولد في سنة ثمانين وقيل في سنة ثلاث وتسعين، [٨، جـ٢ ، ص١٠] ولكن هاتين الروايتين ضعيفتان لأنه قال عن نفسه (كنت محتلماً أو شبيهاً بالمحتلم في خلافة عمر بن عبد العزيز). [٩، جـ٦ ، ص٢٢٦] وقد تولى عمر بن عبد العزيز رحمه الله تعالى سنة تسع وتسعين وتوفى سنة إحدى ومائة، فيكون عمر الأوزاعي احدى عشر واثنا عشر سنة أي أنه ولد سنة ثمان وثمانين من الهجرة. ونشأ رحمه الله تعالى في قرية الكرك قريبا من بعلبك وهما في البقاع من أرض لبنان.

ثم انتقل إلى دمشق في قرية الأوزاع على طريق باب الفراديس، ويعرف اليوم بباب العمارة [١ ، جـ٧ ، ص٨٠، ٩ ، جـ٦ ، ٤٨٦]. ونشأ يتيماً في حجر أمه.

وكانت تنتقل به أمه بين قرى البقاع ودمشق وغيرها إلى أن كفله الرجل الصالح صديق أبيه وأواه إلى بيته، ثم ألحقه بالديوان لما بلغ، وكان عمر الأوزاعي لما توفى أبوه رحمه الله ست سنوات تقريباً.

قال الأوزاعي : (مات أبي وأنا صغير، فذهبت ألعب مع الصبيان فمر بنا فلان وذكر شيخاً من العرب جليلاً. قال ففر الصبيان حين رأوه، وثبت أنا فقال ابن من أنت فأخبرته، فقال ابن أخي يرحم الله أباك فذهب بي إلى بيته، فكنت معه حتى بلغت فألحقني في الديوان). [١ ، حـ٧ ، ص٨١] وقد تعلم القراءة والكتابة ثم حفظ القرآن الكريم وأقبل على التعلم من صغره، وبانت نباهته ونبوغه ومواهبه، وقد كان تربيته وحزمه مع نفسه محل تعجب العلماء والصالحين حوله، فقال العباس بن الوليد: ما

أريت أبي يتعجب من شيء ما رآه في الدنيا تعجبه من الأوزاعي، كان يقول سبحان الله يفعل ما يشاء. وكان الأوزاعي يتيماً فقيراً في حجر أمه فخرجت به أمه من بلد إلى بلد وقد جرى حكمك فيه إلى أن بلغته حيث رأيته ثم يقول: يا بني عجزت الملوك أن تؤدب نفسها وأولادها أدبه في نفسه).[٢، ص٦١، ١، جـ٧، ص٨٠، ٨١]

والمجتمع الصالح والبيئة المنزلية الصالحة تؤتي ثمارها طيبة صالحة بإذن الله تعالى. فما أحوج المجتمع إلى أمهات صالحات مثل أم الأوزاعي وأم الشافعي وغيرهن ممن قمن برسالتهن، وتلك الرسالة التربوية هي الدور الحقيقي للمرأة في المجتمع المسلم فهي مربيةٌ للأجيال، ومهد للعلماء والأبطال، ولا يعوض عنها أحد في تلك الرسالة.

المبحث الثاني: في طلبه للعلم وشيوخه وتلاميذه

طلبه للعلم: أقبل على العلم من صغره، وأخذ عن العلماء بدمشق ومدن الشام وامتاز بالحفظ والاتقان للكتابة وحسن البراعة فيها، فحفظ القرآن الكريم في صغره، وأقبل على السنة والآثار فأكثر عن الزهري إمام أهل الأثر وغيره من علماء الشام، حتى تأهل للفتيا في مقتبل عمره، وكان من أهم من تلقى منهم من علماء الشام:

١ - مكحول.

٢ - نافع مولى ابن عمر.

٣ - محمد بن شهاب الزهري.

٤ - حسان بن عطية.

٥ - القاسم بن مخيمرة.

٦ - نمير بن أوس

٧ - سليمان بن موسى.

وغيرهم من العلماء في مدن الشام ثم رحل إلى اليمامة في وظيفة الديوان والتقى بالإمام يحيى بن أبي كثير الذي أعجب به وقال (ما رأيت في هذا البعث أهدى من هذا الشاب).[١ ، جـ٧ ، ص٨١].

وكتب الأوزاعي عنه أربعة عشر كتاباً ، وحفظ عنه الشيء الكثير، ثم نصحه الإمام يحيى بالسفر إلى البصرة ، لعله يدرك الحسن وابن سيرين وبناءاً على ذلك سافر إلى البصرة قال الأوزاعي قال لي يحيى ينبغي لك أن تبادر إلى البصرة لعلك تدرك الحسن وابن سيرين ، فانطلقت فوجدت الحسن قد مات ، وابن سيرين حي وأخبر أنه عاد ابن سيرين في مرضه ومكث أياماً ومات ولم يسمع منه.

والتقى بقتادة بن دعامة وسمع منه ومن غيره من علماء العراق.

ثم عاد إلى الشام وسكن في محلة الأوزاع ، ثم رحل إلى بيت المقدس وإلى المدينة المنورة ومكة المكرمة ، والتقى بالعلماء في تلك البقاع المقدسة في فترة شبابه ، مما زاده علماً وفضلاً ، وبوأه المنزلة التي يستحقها في الفقه والحديث فصار إمام أهل الشام وإماماً لأهل زمانه رحمه الله تعالى وشيخا للإسلام ، كما صدر له الذهبي في ترجمته.

وقد عدد بن حجر العسقلاني شيوخ الأوزاعي ومن روى عنهم فقال (روى عن (١) اسحاق بن عبد الله. (٢) شداد بن عمار. (٣) عبده ابن أبي ليلى (٤) عطاء بن أبي رباح. (٥) قتادة. (٦) أبي النجاشي عطاء بن صهيب. (٧) نافع مولى ابن عمر. (٨) محمد بن شهاب الزهري. (٩) محمد بن إبراهيم التيمي (١٠) محمد بن سيرين والصحيح أنه رآه ولم يتلقى عنه. (١١) المطلب بن عبد الله بن حنطب (١٢) يحيى بن سعيد الأنصاري. (١٣) يحيى بن أبي كثير. (١٤) أبي عبيد المذحجي. (١٥) أبي كثير السحيمي. (١٦) سليمان بن حبيب المحاربي. (١٧) حسان بن عطية. (١٨) ربيعة بن أبي عبد الرحمن. (١٩) عبد الرحمن بن القاسم. (٢٠) عمرو بن زيات.

(٢١) الوليد بن هشام. (٢٢) يزيد بن يزيد بن جابر وخلق. من أقرانهم وغيرهم. [١٠، جـ٦، ص٢٣٨]. وقد تلقى من كبار علماء عصره وأحسن التلقي حتى بلغ الإمامة وعلو المرتبة ونفع الله به الشام وبلاد المسلمين.

تلاميذه : تلقى عنه العلم جمع كثير، وأصبحت له الإمامة وشهد له بالفضل في الإمامة في كل البلدان، وأصبح أهل الشام يصدرون عن علمه وفتياه، ثم أهل الأندلس ومن أهم تلاميذه المكثرين عنه :

١ - الهقل بن زياد بن عبيد الله الدمشقي.

٢ - الوليد بن مزيد البيروتي.

٣ - الوليد بن مسلم الدمشقي.

٤ - سعيد بن عبد العزيز الدمشقي

٥ - إسماعيل بن عبد الله العدوي.

٦ - صعصعة بن سلام الأندلسي الدمشقي وهو أول من أدخل مذهب الأوزاعي الأندلس.

٧ - عمرو بن هشام البيروتي.

٨ - عيسى بن يونس بن أبي اسحاق الكوفي.

٩ - محمد بن شعيب بن شابور الدمشقي.

١٠ - عمرو عبد الواحد بن قيس السلمي الدمشقي. وغيرهم

وأيضا من تلاميذه من الأئمة الذين رووا عنه وروى عنهم - الإمام مالك بن أنس والإمام سفيان الثوري وعبد الله بن المبارك ووكيع بن الجراح، وعبد الرزاق لصنعاني. وشعبة بن الحجاج، ويحيى بن سعيد القطان وغيرهم من الأئمة الأعلام في الفقه والحديث وعلوم الدين.

وعمل تلاميذه بمذهبه في بلاد الشام إلى عام ثلاثمائة وأربعين فكان آخرهم قاضي دمشق أحمد بن سليمان بن حذلم المتوفى سنة ٣٤٧هـ فاستمر مذهبه مائتين وعشرين عاماً [٤ ، جـ١٠ ، ص١١٥ ، ١١ ، جـ١ ، ٣٢٦ ، ١٢ ، جـ٢ ، ص٣٧٤] إلى أن غلب على الشام مذهب الشافعي ، وأما في الأندلس فاستمر القضاء والإفتاء على مذهبه إلى أن غلب عليه مذهب الإمام مالك على يد يحيى بن يحيى الليثي في عهد الحكم بن هشام المتوفى عام ٢٥٦هـ فاستمر مذهبه في الأندلس أربعين عاماً تقريباً. وفي تعامله مع طلابه نجد المحبة والأخوة الإسلامية ظاهرة في تعامله معهم ونجد التربية الإيمانية. والتربية على حب العلم وأهله ، فقد روى الوليد بن مسلم أحد تلاميذه فقال شيعنا الأوزاعي وقت انصرافنا من عنده ، فأبعد في تشييعنا حتى مشى معنا فرسخين أو ثلاثة ، فقلنا أيها الشيخ يصعب عليك المشي على كبر السن ، فقال امشوا واسكتوا لو علمت أن لله طبقة أو قوماً يباهي بهم أفضل منكم لمشيت معهم وشيعتهم ولكنكم أفضل الناس). [٥ ، جـ٣٥ ، ص١٦٤ ، ١٣ ، ص١١٣].

وهذا التربية الإيمانية ، والعلاقة الأخوية رابطة موروثة من نبينا صلوات الله وسلامه عليه ، والعلماء من بعده ورثة الأنبياء ، وإن المدارس المعاصرة بحاجة إلى الاعتناء بذلك وحسن تعاهد الطلاب والاحترام المتبادل معهم ، وتكمل هذه الصورة المشرقة بما نعرفه من احترام طلاب العلم لأساتذتهم ، ومن ذلك أن سفيان الثوري ومالكاً استقبلا الأوزاعي عن قدومه إلى مكة وسفيان أخذ بزمام جمله وهو يقول افسحوا للشيخ ومالك بن أنس يسوق به حتى أجلساه عند الكعبة وجلسا بين يديه. [٢ ، ص٦٩ ، ٤ ، ص٥ ، ١١٦ ، ١٠ ، جـ ٣٥ ، ص١٦٤] وآداب طلبة العلم مع أساتذتهم ومن يتعلمون منه قد بسط فيها القول الإمام البغدادي في كتاب الفقيه والمتفقه [١٤ ، جـ٢ ، ص٩٨-

١٢٠]، والميدان التعليمي بحاجة إلى التربية عليها من المرحلة الابتدائية وما بعدها تحقيقاً لقول الله تعالى : (أُولَئِكَ الَّذِينَ هَدَاهُم اللَّهُ فَبِهُدَاهُمُ اقْتَدِهْ) [الأنعام ٩٠].

المبحث الثالث: في آثاره العلمية

مؤلفاته : عصر الإمام الأوزاعي من العصور المتقدمة، التي كان العلم فيها عن طريق الحفظ والرواية أكثر منه عن طريق التأليف والرواية، وقد كان لمحمد بن شهاب الزهري تدوين جامع للسنة المطهرة بأمر من عمر بن عبد العزيز رحمه الله تعالى، وصحائف وكتب محدودة حيث كانت الكتابة غير مرغوب فيها، وكان الدين محفوظاً عن طريق الإسناد في عهد الصحابة والتابعين، إلا أن الحاجة إلى الكتابة والتدوين برزت فيما بعد ذلك.

وابتدأ طلبة العلم في القرن الثاني باستعمال الكتابة والتدوين، ومن ذلك فإن الإمام الأوزاعي دون عن شيخه في اليمامة يحيى بن أبي كثير ثلاثة عشر كتاباً وكذلك دون من علمه بعد ذلك الشيء الكثير، إلا أن كتبه جاء عليها حريق فلم يأمر بإعادتها قال عبد الرزاق : أول من صنف ابن جريح وصنف الأوزاعي [٢ ، ص٩١] وهذه الإفادة من إمام معتبر عبد الرزاق الصنعاني صاحب المصنف المشهور.

لكن الرجفة التي أتت على بيروت وبلاد الشام سنة ١٣٠ هـ أصابت مكتبة الأوزاعي بحريق أتى على الكتب جميعها، وفيها صحيفة عن الزهري وكتبه التي دونها لنفسه قال أبو عوانه بسنده عن الوليد بن مسلم (احترقت كتب الأوزاعي من الرجفة ثلاثة عشر قنداقاً فأتاه رجل بنسخها فقال يا أبا عمرو هذه نسخة كتابك وإصلاحك بيدك فما عرض لشيء منها حتى فارق الدنيا) [١٥ ، جـ ١ ص٣٢١] وفي رواية لابن حجر [١ ، جـ٧ ، ص١١٤] مثل ذلك.

ومن عادة طلبة العلم أن يكتبوا لأنفسهم ويصحح لهم الشيخ ومن أشهر من كتب عن الأوزاعي الهقل بن زياد والوليد بن مزيد فعن الأوزاعي أنه قال كتب الوليد بن مزيد صحيحه [١٠ ، جـ ١١ ، ص ١٥١] وقال : (ما عرض على كتاب أصح من كتب الوليد بن مزيد). [١٦ ، ص٣١٨] ولا شك أنه لم ينقطع عن الكتابة بعد ذلك وقد ذكر أن بعض كتبه أطلع عليها في النصف الأول من القرن الثالث.

ومن أهم ما ذكر له من مصنفات:

١ - مسند الأوزاعي. ذكره حاجي خليفة.

٢ - سنن الأوزاعي في الفقه.

٣ - كتاب المسائل ذكرهما ابن النديم.

٤ - وذكر القاضي المبارك كفوري للأوزاعي مدونات في علم الحديث، جمع فيها الحديث الصحيح وآثار التابعين، ومن سمع منهم واستخرج الأحكام الشرعية على مذهب انفرد به، وكتابه هذا يوجد منه نسخه خطية في مكتبة جامعة القرويين بالمغرب لا ثاني لها، وهي مجلد ضخم بخط دقيق جداً لو نسخ بخط عادي لبلغ حجمه أربع مجلدات [١٧ ، جـ٣، ص١٠٩] ولكن يشكك أكثر الباحثين في نسبة وصحة ذلك.

٥ - وكتاب سير الأوزاعي رواه الإمام الشافعي بسنده واثبته في كتاب الأم مع الانتصار له والرد على أبي يوسف صاحب أبي حنيفة في أكثر مسائله وهو الكتاب الذي بين أيد القراء اليوم وله مخطوطة في جامعة الملك سعود أعمل على تحقيقها ودراستها.

واتفقت كلمة العلماء على أن الإمام الأوزاعي أول من صنف كتب العلم في بلاد الشام، وأيهما في السبق هو أو ابن جريح بمكة، الأمر محتمل قال عبد الرزاق بن الهمام الصنعاني.

(أول من صنف الكتب ابن جريح وصنف الأوزاعي حين قدم على يحيى بن أبي كثير كتبه).[١ ، جـ٧ ، ص١١١]. ويتميز الأوزاعي بجودة الكتابة ، وجزالة العبارة ، ورصانة المعنى وبلاغته حتى إن الخليفة المنصور لما نظر إلى رسائل الإمام الأوزاعي إليه طلب من كتبته إن يماثلوا رسائل الأوزاعي ، فتعذر الكتبة عن ذلك ، وقالوا إننا نستعين برسائله ونقتبس منها في مخاطبة من نكاتبه ونرسل إليه ، كما أن البلاغة والفصاحة من صفاته في دروسه ومواعظه لذا عظم تأثيره على السامعين.

مجلسه للعلم والإفتاء

يجلس الإمام الأوزاعي بعد صلاة الفجر في مصلاه ، لا يتكلم إلا بذكر الله سبحانه إلى أن ترتفع الشمس فيصلي ركعتين ، ثم يقبل على الفقه وطلابه وفي ذلك قال الوليد بن مسلم كان الأوزاعي إذا صلى الصبح جلس يذكر الله تعالى حتى تطلع الشمس وقال عبد الملك بن محمد كان الأوزاعي لا يكلم أحداً بعد صلاة الفجر حتى يذكر الله تعالى فإن كلمه أحد أجابه.

وقد تصدر للأمة وأصبح بعلمه وتقواه إماماً يقتدى به ، وفي ذلك قال إسماعيل بن عياش (سمعت الناس سنة أربعين ومائة يقولون الأوزاعي اليوم عالم الأمة) [١ ، جـ٧ ، ص١١١] والأوزاعي في مجلسه يعطي الفرصة لتلاميذه المتقنين فهذا تلميذه محمد بن شعيب يفتي في مجلس الأوزاعي وكذا سعيد بن عبد العزيز [١٨ ، ص٧٠] وهو ما يشهد بفضل الأوزاعي ومجلسه حيث يعطي كل ذي حق حقه.

❖ ومن صفات مجلسه الحرص على الأثر والعناية به وموافقته له فعن العباس بن وليد بسنده عن أبي اسحاق الفزاري قال عن الأوزاعي (ذلك رجل شأنه عجباً. كان يسأل عن الشيء عندنا فيه الأثر ، فيرد والله الجواب كما هو في الأثر لا يقدم منه ولا يؤخر.

ومن صفات مجلسه الإكثار من دراسة الحديث النبوي الشريف حتى إنه في مجلس منها درس ثلاثين حديثاً ذكر ذلك محمد بن مصعب [١٩ ، جـ٤ ص٤٢].

❖ ومن صفات مجلسه الحوار القائم على الحجة والبرهان كما في حواره مع سفيان الثوري في رفع الأيدي مع التكبير في الركوع والرفع منه.

❖ ومن صفات مجلسه الاهتمام بطلبة العلم وإكرامهم كما سبق في تعامله تلاميذه وقوله (إنكم أفضل الناس). [١٣ ، ص١١٣]قال محمد بن شعيب ما رأيت ولا جلست إلى مثل الأوزاعي قط إذ آخر مجالسه لكأولها وذلك لم أره في أحد قط فقال اسحاق بن حماد النميري وكانت فيه خلة قال وما هي ؟ قال لا يفارقه جليسه إلا وهو يرى أنه كان أحظى أهل المجلس عنده قال صدقت كذلك كان) [٢٠ ، ص١٢٨] وقد تولى الافتاء بدمشق في ولاية ابن سراقة ١٣٦هـ لكنه رغب في العودة إلى الرباط في بيروت والتفرغ للعلم وطلابه وكانوا يتوافدون إليه من بقاع كثيرة.

❖ ومن صفات مجلسه الحلم قال الوليد بن مسلم سمعت صدقه بن عبد الله يقول ما رأيت أحداً أحلم ولا أكمل ولا أحمل فيما حمل من الأوزاعي. [١٩ ، جـ٧، ٩٥]

المبحث الرابع : في شخصيته ومواقفه الخالدة وعصره

شخصية الأوزاعي : عرضنا فيما سبق مراحل حياة الإمام ونشأته وهنا نبين صوراً من شخصيته في مواقف الحياة ونبين ملامحاً من منهجه وتناسق مواقفه في فترة حياته رحمه الله تعالى ومع استعراض تلك المواقف نجد ما يلي :

١ - أنه رفض تولي القضاء في فترات متعددة من عهد الأمويين إلى عهد العباسيين وذلك تورعاً وبعداً عن مشاكل الولاية بأنواعها. [٢ ، ص١٢٤] وعلى ذلك كثير من أئمة السلف رضي الله عنهم.

٢ - أنه أبعد بنفسه عن الفتن في عهده، وهي كثيرة وعلى ذلك كثير من أئمة السلف رحمهم الله تعالى.

٣ - أنه رغب عن الدخول على الولاة بأنواعهم، وسما بنفسه عن ذلك وقال (عجبت لعالم يدخل على عامل) [٢، ص٩٨] وعلى ذلك كثير من أئمة السلف رحمهم الله تعالى.

٤ - التوسط والاعتدال في المواقف من الأحداث السياسية التي حدثت في عصره، فكان بذلك التوسط والاعتدال محل الإمامة والمرجعية للأمة كلها في عهده، وكان أرفق بالأمة من غيره كما شهد له معاصروه من العلماء رحمهم الله تعالى، وهذه السمة مع ما قبلها مهمة لرواد الأمة من العلماء الذين يرجع إليهم الناس عند المهمات ويفزعون إليهم عند الملمات.

٥ - أنه تنزه عن أخذ المال من الولاة وغيرهم، في مقابل المواقف التي يبتغي بها وجه الله تعالى، وذلك في مواقف عدة، سواء من الولاة الممتحنين له، أو من المحبين له، وذلك تورعاً وصيانة وكرامة نفس.

وتلك من صفات العلماء الربانيين الذين يبتغون بعلمهم وعملهم وجه الله تعالى جعلنا الله وإياكم منهم بفضله وكرمه، وهو أرحم الراحمين، ورحم الله تعالى الأوزاعي الذي سطر المواقف الخالدة، في فترات من حياته بمداد الحكمة والبصيرة، القائمة على الكتاب الكريم والسنة المطهرة.

قال الأصفهاني (الأوزاعي رحمه الله كان واحد زمانه وإمام عصره وأوانه كان ممن لا يخاف في الله لومة لائم مقوالا بالحق لا يخاف سطوة العظائم) [٢١، جـ٦، ص١٣٥].

مواقف خالدة

إن المواقف الخالدة في المدرسة الإيمانية مواقف متتابعة عبر العصور، فمن الصحابة رضي الله عنهم وأرضاهم نجد صوراً رائعة، وأمثلة خالدة، وكلمات مسطرة سمت بالإيمان وارتفعت بارتباطها بالله سبحانه، فكان جهادهم وسعيهم في سبيل الله رضي الله عنهم، وتتابع النماذج من سادات التابعين كسعيد بن المسيب وغيره ومن التابعين لهم بإحسان، ومنهم الإمام الأوزاعي رحمه الله فقد وقف موقفاً مشرفاً مع عم السفاح عبد الله بن علي صدع فيه بالحق، ولم يحد ولم يداهن وكانت له العاقبة، أحسن من الذين داهنوا وحادوا، وتلك سنة الله حيث قال سبحانه (وَالْعَاقِبَةُ لِلْمُتَّقِينَ) [القصص ٨٣].

فإليك قصة ذلك الموقف يرويها الأوزاعي على سفيان الثوري وجمع من العلماء بمكة (قال سفيان : يا أبا عمرو حدثنا حديثك مع عبد الله بن علي يعني عم السفاح فقال لما قدم الشام وقتل بني أمة جلس يوماً على سريره وعبى أصحابه أربعة أصناف. صنف معهم السيوف المسللة وصنف معهم الجرزة، وصنف معهم الأعمدة، وصنف معهم الكافر كوب – من آلات التعذيب-' ثم بعث إلي فلما صرت إلى الباب أنزلوني عن دابتي وأخذ اثنان بعضدي وأدخلوني بين الصفوف حتى أقاموني بحيث يسمع كلامي فقال أنت عبد الرحمن بن عمرو الأوزاعي قلت نعم أصلح الله الأمير قال ما تقول في دماء بني أمية قلت قد كان بينكم وبينهم عهود وكان ينبغي أن تفوا بها قال ويحك اجعلني وإياهم لا عهد بيننا فأجهشت نفسي وكرهت القتل، فذكرت قيامي بين يدي الله فلفظتها فقلت دماؤهم عليك حرام فغضب وانتفخت أوداجه وأحمرت عيناه فقال لي ويحك ولم قلت ؟ قلت قال رسول الله ﷺ لا يحل دم امرئ مسلم إلا بإحدى ثلاث الثيب الزاني، والنفس بالنفس، والتارك لدينه [مسلم، ٤٣٥٧، أبو داود ٤٦٤٠] قال ويحك أو ليس

الأمر لنا ديانة، قلت كيف ذلك ؟ قال أليس كان رسول الله ﷺ أوصى لعلي ؟ قلت : لو أوصى إليه لما حكم الحكمين، فسكت وقد اجتمع غضباً فجعلت أتوقع رأسي يسقط بين يدي فقال بيده هكذا أومئ أن أخرجوه، فخرجت فما أبعدت حتى لحقني فارس فنزلت وقلت بعث ليأخذ رأسي، أصلي ركعتين، فجاء وأنا أصلي فسلم وقال إن الأمير بعث إليك هذه الدنانير، قال: ففرقتها أي تصدقت بها، قبل أن أدخل بيتي).

إن هذا الموقف الكريم الذي تتجلى فيه الجرأة في الحق مع حضور الفهم ورباطة الجأش، وذكر الحجة والدليل، موقف عزيز يتكرر في أجيال الأمة لأن الله سبحانه لا يترك أمة محمد ﷺ دون من يجدد لها ويحفظ أمور دينها وذلك بتوفيق الله وحفظه. وإلا فإن هذا الموقف الذي تحيط به سمعه الطاغية، وبطشه وولعه في سفك الدماء، وهوان بني أمية ومن يناصرهم عنده، كل ذلك وغيره يكفي لانهزام النفوس الضعيفة، واستجابتها لأهواء السلطان ورغباته، والتماس العذر بعد ذلك، لكن الأوزاعي رحمه الله صاحب الشهامة والكرامة والهيبة الإيمانية لم ينهزم، وهانت عليه نفسه من أجل كلمة الحق، فكانت له العاقبة التي وعدها الله للمتقين، وكان بعد ذلك عند العباسيين محل احترام وتقدير عند الجميع، ومنهم أبو جعفر المنصور الذي كان يحترم الأوزاعي ويسمع نصائحه.

وهو أيضاً لم ينهزم أمام إغراء المال، بل تصدق به ولم يدخله بيته، فما أعظم تلك الهمة والفطنة والانتصار على جميع آفات النفس من الخوف والهلع والطمع وغيرها، وما أعظم خشية الله تعالى والوقوف بين يديه ورجاء ما عنده والرغبة إليه في السراء والضراء، وتلك سمات العلماء الربانيين الذين يربون أنفسهم وتلاميذهم على كتاب الله وسنة رسوله ﷺ فرحمك الله يا عالم الشام ويا عالم الأمة.

عصره : شهد الإمام الأوزاعي في ريعان شبابه وبداية احتلامه سيرة عمر بن عبد العزيز رحمه الله وأثرت في نفسه، كما تأثر بشيخه الزهري، صاحب المكانة عند عمر بن عبد العزيز وقبله عند سليمان بن عبد الملك، ثم شهد وحضر فترة هشام بن عبد الملك، وما تميزت به من استقرار وامتداد الفتوحات، ورفاهية الحياة، ورخاء العيش، ثم شهد تسارع الأحداث التي أدت إلى نهاية دولة بني أمية، وقيام دولة بني العباس وما كان فيها من الفتن وسفك الدماء، والاعتداء على الأموال والحرمات بما تقشعر له الجلود وكان معظم ذلك على يد طاغية الشام عبد الله علي وطاغية العراق أبي مسلم الخرساني ثم ما كان من تمرد عبد الله بن علي، على أبي جعفر المنصور فرده بأبي مسلم الخرساني واستقر الأمر لأبي جعفر المنصور الذي تخلص من أبي مسلم الخرساني، بعد ذلك وتوطدت له الأمور وتمهدت له سبل الخلافة بحزمه وصبره ودهائه ومغالبته لأعدائه.

والمتتبع لسيرة الإمام الأوزاعي رحمه الله تعالى يلاحظ أنه ليس بعيداً عن أحداث الأمة، وليس واقعاً في الفتنة، بل كان ناصحاً للأمة وولاتها من بني أمية وبني العباس ومترفعاً عما في أيدي الناس.

وكانت بينه وبين أبي جعفر المنصور مودة، إلا أنه لم يكن يتردد عليهم ولا يقدم عليهم إلا بطلب منهم، فلم يدخل على هشام ابن عبد الملك إلا عند طلبه لمناظرة غيلان القدري وانتصاره عليه، ولم يدخل على أبي جعفر المنصور إلا عندما طلبه فنصحه ووعظه وبقي على المراسلة معه بما ينفع المسلمين.

وقد روى الحافظ أبو نعيم تفاصيل لقاء الأوزاعي مع المنصور عند زيارته لبلاد الشام وبيت المقدس بسنده عن محمد بن مصعب قال حدثني الأوزاعي قال : بعث إلي أبو جعفر المنصور وأنا بالساحل فأتيته، فلما وصلت إليه وسلمت عليه بالخلافة رد علي واستجلسني ثم قال ما الذي أبطأ بك عنا يا أوزاعي ؟

قلت : وما الذي تريد يا أمير المؤمنين ؟

قال : أريد الأخذ عنكم والاقتباس منكم.

قلت : يا أمير المؤمنين أنظر ولا تجهل شيئاً مما أقول لك.

قال وكيف أجهله وأنا أسألك عنه وقد وجهت إليك وأقدمتك له.

قلت : أن تسمعه ولا تعمل به قال فصاح بي الربيع وأهوى بيده إلى السيف فانتهره المنصور.

وقال : هذا مجلس مثوبة لا عقوبة.

فطابت نفسي وانبسطت في الكلام.

فقلت : يا أمير المؤمنين حدثني مكحول عن عطية – يعني ابن بسر –.

قال : قال رسول الله ﷺ (أيما عبد جاءته موعظة من الله في دينه فإنها نعمة من الله سبقت إليه فإن قبلها بشكر وإلا كانت حجة عليه من الله، له ليزداد إثماً ويزداد الله بها عليه سخطة) يا أمير المؤمنين حدثني مكحول عن عطية بن بسر قال : قال رسول الله ﷺ (أيما والٍ يأت غاشاً لرعيته حرم الله عليه الجنة) [مسلم ص٧١٢ الحديث رقم٤٧٢٩].

يا أمير المؤمنين من كره الحق فقد كره الله، إن الله هو الحق المبين.

يا أمير المؤمنين إن الذي لين قلوب أمتكم ل كم حين ولاكم أمرهم لقرابتكم من النبي ﷺ فقد كان بهم رؤوفا رحيماً، مواسياً بنفسه لهم في ذات يده، وعند الناس فحقيق أن يقوم لهم فيهم بالحق، وأن يكون بالقسط لهم فيهم قائماً ولعوراتهم ساتراً لم تغلق عليه دونهم الأبواب، ولم يقم دونهم الحجاب، يبتهج بالنعمة عندهم ويبتئس بما أصابهم من سوء.

يا أمير المؤمنين قد كنت في شغل من خاصة نفسك عن عامة الناس الذين أصبحت تملكهم، أحمرهم وأسودهم، ومسلمهم وكافرهم فكل له عليك نصيبه من العدل،

فكيف إذا اتبعك منهم فئام – جماعة – وراء فئام، ليس منهم أحداً إلا وهو يشكو بلية أدخلتها عليه، أو ظلامة سقتها إليه.

يا أمير المؤمنين حدثني مكحول عن عروة بن رويم قال كانت بيد النبي ﷺ جريدة يستاك بها ويروع بها المنافقين، فأتاه جبريل عليه السلام فقال يا محمد ما هذا الجريدة التي كسرت بها قرون أمتك وملأت قلوبهم رعباً فكيف بمن شقق أبشارهم وسفك دماءهم وخرب ديارهم وأجلاهم عن بلادهم وغيبهم الخوف منه.

يا أمير المؤمنين حدثني مكحول عن زياد بن جارية عن حبيب بن مسلمة أن رسول الله ﷺ دعا إلى القصاص من نفسه في خدشة خدشها أعرابياً لم يتعمدها فأتاه جبريل فقال يا محمد إن الله لم يبعثك جباراً ولا مستكبراً فدعا النبي ﷺ الأعرابي فقال اقتص مني فقال الأعرابي قد أحللتك بأبي أنت وأمي، ما كنت لأفعل ذلك أبداً ولو أتت على نفسي فدعا له بخير.

يا أمير المؤمنين : إن الملك لو بقي لمن قبلك لم يصل إليك وكذلك لا يبقى لك كما لم يبق لغيرك.

يا أمير المؤمنين تدري ما جاء في تأويل هذه الآية عن جدك (مَالِ هَـٰذَا الْكِتَابِ لا يُغَادِرُ صَغِيرَةً وَلا كَبِيرَةً إِلَّا أَحْصَاهَا) [الكهف : ٤٩]

قال الصغيرة : التبسم والكبيرة الضحك فكيف بما عملته الأيدي وحدثته الألسن

يا أمير المؤمنين : بلغني عن عمر بن الخطاب رضي الله عنه أنه قال : لو ماتت سخلة على شاطئ الفرات ضيعة، لخفت أن أسأل عنها، فكيف بمن حرم عدلك وهو على بساطك، يا أمير المؤمنين : أتدري ما جاء في تأويل هذه الآية عن جدك (يَا دَاوُدُ إِنَّا جَعَلْنَاكَ خَلِيفَةً فِي الْأَرْضِ فَاحْكُمْ بَيْنَ النَّاسِ بِالْحَقِّ وَلا تَتَّبِعِ الْهَوَىٰ) [ص، الآية ٢٦] قال يا داود إذا قعد الخصمان بين يديك فكان لك في أحدهما

هوى فلا تتمنين في نفسك أن يكون له الحق فيفلح على صاحبه، فأمحوك من نبوتي ثم لا تكون خليفتي ولا كرامة، إنما جعلت رسلي إلى عبادي رعاء كرعاء الإبل، لعلمهم بالرعاية ورفقهم بالسياسة ليجبروا الكسير ويدلوا الهزيل على الكلأ والماء

يا أمير المؤمنين : إنك قد بليت بأمر عظيم لو عرض على السماوات والأرض والجبال لأبين أن يحملنه وأشفقن منه.

يا أمير المؤمنين: حدثني يزيد بن جابر عن عبد الرحمن بن أبي عمرة الأنصاري : أن عمر بن الخطاب استعمل من الأنصار رجلاً على الصدقة فرآه بعد أياماً مقيماً فقال له ما منعك من الخروج إلى عملك ؟ أما علمت أن لك مثل أجر المجاهدين في سبيل الله قال لا : قال عمر وكيف ذلك قال لأنه بلغني عن رسول الله ﷺ قال (ما من وال يلي من أمور المسلمين شيئاً إلا أتي به يوم القيامة فيوقف على جسر من نار فينتفض به الجسر انتفاضاً يزيل كل عضو عن موضعه ثم يعاد فيحاسب فإن كان محسناً نجا بإحسانه، وإن كان مسيئاً انخرق به الجسر فهوى به في النار سبعين خريفاً) [٢٢، جـ٢، ص٢٩]

فقال عمر ممن سمعت هذا ؟ قال من أبي ذر وسلمان، فأرسل إليهما فسألهما فقالا سمعناه من رسول الله ﷺ.

فقال عمر : واعمراه، من يتولاها بما فيها فقال أبو ذر من سلت الله أنفه وألصق خده بالأرض.

فأخذ أبو جعفر المنديل فوضعه على وجهه يبكي وانتحب حتى أبكاني فقلت : يا أمير المؤمنين قد سأل جدك العباس النبي ﷺ إمارة على مكة والطائف فقال له يا عباس يا عم النبي نفس تحييها خير من إمارة لا تحصيها هي نصيحة منه لعمه، وشفقة منه عليه، لأنه لا يغني عنه من الله شيئاً، أوحى الله تعالى (وَأَنْذِرْ عَشِيرَتَكَ الْأَقْرَبِينَ) [الشعراء ٢١٤].

فقال يا عباس يا صفية عمة النبي إني لست أغنى عنكم من الله شيئا ألا لي عملي ولكم عملكم.

وقد قال عمر رضي الله تعالى عنه (لا يقيم أمر الناس إلا حصيف العقل، أريب العقدة، لا يطلع منه على عورة ولا يحمق على جرة، ولا تأخذه في الله لومة لائم).

وقال : السلطان أربعة أمراء، فأمير قوي ظلف نفسه وعماله، فذلك المجاهد في سبيل الله، يد الله باسطة عليه بالرحمة، وأمير ضعيف ظلف نفسه وأرتع عماله فضعف فهو على شفا هلاك إلا أن يرحمه الله، وأمير ظلف عماله وأرتع نفسه فذلك الحطمة الذي قال رسول الله ﷺ (شر الرعاء الحطمة) [مسلم الحديث رقم ٤٧٣٣، ص٧١٢] فهو الهالك وحده وأمير أرتع نفسه وعماله فهلكوا جميعاً.

وقد بلغني يا أمير المؤمنين (إن جبريل عليه السلام أتى النبي ﷺ فقال: أتيتك حين أمر الله عز وجل بمنافيخ النار فوضعت على النار تسعر ليوم القيامة، فقال له يا جبريل صف لي النار فقال: إن الله أمر بها فأوقدت ألف عام حتى أحمرت، ثم أوقد عليها ألف عام حتى أصفرت، ثم أوقد عليها ألف عام حتى أسودت، فهي سوداء مظلمة، لا يضيء لهبها ولا جمرها، والذي بعثك بالحق لو أن ثوباً من ثياب أهل النار أظهر لأهل الأرض لماتوا جميعاً ولو أن ذنوباً من شرابها صب في ماء الأرض لقتل من ذاقه، ولو أن ذراعاً من السلسلة التي ذكر الله تعالى وضع على جبال الأرض جميعا لذابت وما استقرت، ولو أن رجلاً دخل النار ثم أخرج منها لمات أهل الأرض من نتن ريحه وتشويه خلقه وعظمه. فبكى النبي ﷺ وبكى جبريل لبكائه فقال أتبكي يا محمد وقد غفر الله لك ما تقدم من ذنبك وما تأخر، قال أفلا أكون عبدا شكوراً، ولم بكيت يا جبريل وأنت الروح الأمين؟، أمين الله على وحيه.

قال أخاف أن أبتلى بما ابتلى به هاروت وماروت، فهو الذي منعني من اتكالي على منزلتي عند ربي فأكون قد أمنت مكره، فلم يزالا يبكيان حتى نوديا من السماء أن يا جبريل ويا محمد : إن الله تعالى قد أمنكما أن تعصياه فيعذبكما ففضل محمد على الأنبياء كفضل جبريل على ملائكة السماء كلهم.

وقد بلغني يا أمير المؤمنين أن عمر بن الخطاب قال : اللهم إن كنت تعلم أني أبالي إذا قعد الخصمان بين يدي على من قال الحق من قريب أو بعيد فلا تمهلني طرفة عين.[1]

يا أمير المؤمنين إن أشد الشدة القيام لله بحق، وأن أكرم الكرم عند الله التقوى، إنه من طلب العز بطاعته لله رفعه الله ومن طلبه بمعصية الله أذله الله ووضعه.

هذه نصيحتي والسلام عليك، ثم نهضت فقال لي إلى أين ؟

فقلت إلى البلد والوطن بإذن أمير المؤمنين إن شاء الله.

فقال : قد أذنت وشكرت لك نصيحتي وقبلتها بقبول، والله الموفق للخير والمعين عليه وبه أستعين وعليه أتوكل وهو حسبي ونعم الوكيل، فلا تخلني من مطالعتك إياي بمثلها، فإنك المقبول غير المتهم في النصيحة). قال محمد بن مصعب فأمر له بمال يستعين به على خروجه فلم يقبله وقال إني في غنى عنه وما كنت لأبيع نصيحتي بعرض الدنيا كلها [٢١، حـ٦، ص١٤٣، ٤، جـ١٠، ص١١٦]، وعرف المنصور مذهبه فلم يجد عليه في رده، أي عرف منهجه فلم يكن لديه شك في إخلاصه ونصحه رحمه الله تعالى.

---

(١) في مثل هذا القول نظر : فمن الصعب تزكية النفس على الله ومن الصعب الدعاء على النفس بالهلاك ، وإن كان المقصود أن لا تدعني لهوى نفسي ولا تتركني لمعصيتك التي تؤدي إلى عذابك واصرفها عني بقدرك فهي دعاء بالتوفيق للسداد .

ولن يجد عليه الناس، فهو على نور من ربه، وعلى ثبات على سبيله في السراء والضراء، فالموقف واحد هنا وهناك، إخلاص وثبات مع اختلاف الحاليين والنهاية هي الإكرام، والإكرام من الله الكريم أعظم من الدنيا وما فيها لعباد الله المتقين وهذه العلاقة الناصحة مما ينفع الأمة، فالأمة بحاجة إلى حسن العلاقة بين الأمراء والعلماء الربانيين، فيسير الأمراء بهدي العلماء ولا يسير العلماء بأهواء الأمراء، وأما القطيعة بينهما فإنها تدل على الشر وانتشاره وتمكن أهله عند الأمراء، وفي ذلك فساد الحال وسوء العاقبة والمآل حمى الله أمتنا من ذلك، وأعاد للشريعة الإسلامية عزتها في جميع البلاد الإسلامية.

إنها موعظة بليغة، من عالم رباني، ذرفت منها الدموع، وخشعت لها القلوب، وهذا كثير في مواعظ الإمام الأوزاعي، وهو في الغالب لا يبكي أمام الناس وإنما يبكي في صلاة الليل إذا كان خالياً حتى يبلل موضع سجوده رحمه الله تعالى.

وهذه الموعظة التي خاطب بها المنصور الحاجة إلى مخاطبة كل أمير بها بالغة، واقتباس الواعظين منها ومن آدابها وأسلوبها وجمالها كذلك، وهو قد اقتبس من مواعظ النبوة ومن مواعظ عمر بن الخطاب ما يعطر الآذان ويزكي النفوس.

ومع موعظته للأمراء فإنه كان يرفع حوائج الناس إلى الولاة، ويسعى في خدمتهم، المسلمين منهم والنصارى، فقد وجد فيه نصارى لبنان شخصية كريمة الجانب رحيمة القلب، مدافعاً عنهم في مواقف إنسانية حفاظاً على الذمة، وصيانة للدماء والأعراض، من الفتن العمياء التي كانت تموج في الساحة، أحداث وفتن تدفعها الأهواء وتغيب عن أصحابها رؤية العقلاء، فكان الأوزاعي الناصح الأمين فيما يستطيع، مع الكرامة والسلامة وعلو الجانب.

وقد قال: (لو قبلنا من الناس كل ما يعطونا لهنا عليهم) [٢١، جـ٦، ص١٤٣]

وقال: (ما من شيء أبغض إلى الله من عالم يزور عاملاً). [٢، ص٩٨].

المبحث الخامس : في رحلاته ومكانته العلمية وأقواله ووفاته رحمه الله

رحلاته : الرحلة في طلب العلم مهمة في تكوين شخصية العالم، ولها فضلها وآثارها وقد رحل الإمام الأوزاعي من أجل العلم عدة رحلات :

• رحل إلى اليمامة وتلقى من يحيى أبي كثير عالم اليمامة ودون عنه.

• رحل من اليمامة إلى العراق للأخذ والتلقي من الحسن وابن سيرين، ولكن لم يدرك الحسن فقد توفى قبل وصوله، ولم يسمع من ابن سيرين لأنه كان مريضاً ودخل عليه ولم يسمع منه ثم توفى وتلقى من قتادة بن دعامه وغيره.

• تنقل بين مدن الشام وفلسطين وتلقى من علمائها.

• رحل إلى الحجاز عدة مرات، والتقى بعلمائها فأفادهم واستفاد منهم، وممن التقى بهم مالك وسفيان الثوري وغيرهم من كبار العلماء، ولم يذكر أنه سافر إلى مصر ولا المغرب ولا اليمن، ولكنه التقى بمواسم الحج بعلماء من بقاع كثيرة وهذه من فوائد الحج ومنافعه، واستقر به المقام في المرابطة في بيروت، حيث إنها كانت من الثغور التي يهاجمها المتمردون من البيزنطيين، وقد أقطعها أبو جعفر المنصور عائلة أرسلان عام ١٤٠هـ لكي يدفعوا عن بلاد الشام الهجمات المتعددة من البيزنطيين، فهم أمراؤها من ذلك الوقت [٢٣، ص١٦، ١٥] وهي عائلة كريمة مشهورة بالشكيمة والتدين، ويعرفون بأنهم يمثلون الخليفة العباسي، وقد أقام الأوزاعي في بيروت مرابطاً حتى وفاه الأجل، ولأجل ذلك لم يكثر تلاميذه فلم يكن مثل من أقام بالمدينة المنورة، أو عاصمة الخلافة العباسية بغداد.

وفاته : توفى الإمام الأوزاعي رحمه الله صباح الأحد بعد ليلتين خلتا من شهر صفر عام ١٥٧هـ [١، جـ٧، ص٥، ٩٣، جـ٣٥، ص١٥٠ - ١٥٢، ٢٢٤ - ٤٢٥] عن مر يناهز السبعين عاماً أو تسع وستين عاماً.

وقد كانت وفاته بسبب الفحم الذي وضعته عنده زوجته ليتقي به البرد وأغلقت الحمام عليه، أو كان المشرف على الحمام القريب منه فعل ذلك ونسي، فوجد مستقبلاً القبلة وقد وضع خده على يده، وقد كان اغتسل لخضاب لحيته رحمه الله تعالى، والغالب أنها زوجته لأنها استفت سعيد بن عبد العزيز فأمرها بالإعتاق.

وقد شهد جنازته جماعات كثيرة من المسلمين والنصارى واليهود والقبط، عن محبة إيمانية ليس فيها دوافع إغراء أو إجبار، وإنما احترام لهذا العالم الجليل رحمه الله رحمة واسعة وأسكنه فسيح جناته، وما انقطع من بقي مع الناس بعلمه يستفيدون منه ويترحمون عليه.

كم مات قوم وما ماتت مكارمهم وعاش قوم وهم في الناس أموات

وكانت جنازته مشهودة ودفن في ضاحية حنتوش من ضواحي بيروت وهي الآن داخل بيروت في حارة الأوزاعي. رحمه الله تعالى.

مكانته العلمية: تظهر مكانته العلمية من ثناء العلماء عليه، قال علي بن المديني نظرت فإذا الإسناد يدور في السنة على ستة، الزهري، وعمرو بن دينار، وقتادة، ويحيى ابن أبي كثير وأبو اسحاق الهمداني، ثم صار علم هؤلاء الستة من أهل الشام إلى عبد الرحمن بن عمرو الأوزاعي. [٢، ص٦٩، ٥، جـ٣٥، ص١٦٧]. وقال سفيان بن عيينه، كان الإمام الأوزاعي إمام زمانه. وقال مالك، كان الأوزاعي إمام أهل زمانه. [٢، ص٦٩].

وقال إسماعيل بن عياش: سمعت الناس سنة أربعين ومائة يقولون الأوزاعي اليوم عالم الأمة.[١، جـ٧، ص١٢٧].

وقال هقل بن زياد: (أفتى الأوزاعي في سبعين ألف مسألة بحدثنا وأخبرنا).

(وأجمع المسلمون على عدالته وإمامته، وجلالته وعلو مرتبته، وكمال فضيلته وزهده وورعه وعبادته وقيامه في الحق وكثرة صدقته وفقهه وفصاحته واتباعه السنة ومجانبته للبدعة، وإجلال الأئمة له في زمانه في سائر الأقطار [٢، ٦٩].

وهذا حق العلماء في كل عصر، فكيف بأهل العلم في القرون الثلاثة المفضلة، ولهم فضل كفضل القمر على سائر الكوا كب، يعلمون الناس ويفتونهم في أمور دينهم.

والإمام الأوزاعي مسدد موفق في فتياه. وكان أول فتياه رحمه الله تعالى سنة ١١٣هـ وهو في الخامسة والعشرين من عمره وكان لا يفتي إلا بما عنده فيه أثر، فإذا ألح عليه السائل بغيره أجابه، وجاء موافقاً في الغالب للأثر، قال أبو اسحاق الفزاري (إن ذلك الرجل كان شأنه عجباً، كان يسأل عن الشيء فيجيب كما هو عندنا في الأثر، لا يقدم منه مؤخراً ولا يؤخر منه مقدماً) [٢٣، ص٤٥].

فهو فقيه ومحدث وفقهه مبني على سعة علمه بالحديث وآثار الصحابة رضي الله عنهم، فعن الربيع بن سليمان قال سمعت الشافعي يقول (ما رأيت رجلاً أشبه فقهه بحديثه من الأوزاعي) [٢٣، ص٤٧].

وقال يحيى بن قطان عن مالك (اجتمع عندي الأوزاعي والثوري وأبو حنيفة فقلت أيهم أرجح ؟ قال الأوزاعي) [٢، ص٧٥]

وعلم الإمام الأوزاعي علم شامل لجوانب الدين، من عقيدة وشريعة وحديث وإسناد وعلم بالرجال، مع رأي سديد، وموعظة بالغة، وفقه بالرأي عند عدم الأثر وعمل بما علم، حتى صار إماماً يقتدى به رحمه الله تعالى.

وسوف نعرض لك شواهد على علمه الواسع وعلو قدره ومن ذلك مناظرته للقدري في عهد الخليفة هشام بن عبد الملك، وانتصاره عليه خير دليل على علو جانبه في العقيدة ومناصرته للحق بالحجة والبرهان.

فعن محمد بن كثير قال : كان على عهد هشام بن عبد الملك رجل قدري فبعث هشام إليه فقال له : قد كثر الكلام الناس فيك قال نعم يا أمير المؤمنين، أدع من شئت فيجادلني فإن أدركت علي سبب فقد أمكنتك من علاوتي يعني رأسه فقال هشام قد أنصفت، فبعث هشام إلى الأوزاعي.

فلما حضر الأوزاعي قال له هشام : يا أبا عمر ناظر لنا هذا القدري، فقال له الأوزاعي : اختر إن شئت ثلاث كلمات، وإن شئت أربع كلمات، وإن شئت واحدة فقال له القدري : بل ثلاث كلمات، فقال الأوزاعي : للقدري أخبرني عن الله عز وجل : هل قضى على ما نهى قال ليس عندي في هذا شيء، فقال الأوزاعي : هذه واحدة.

ثم قال الأوزاعي : أخبرني عن الله عز وجل : حال دون ما أمر ؟

قال القدري : هذه أشد من الأولى، ما عندي في هذا شيء.

فقال الأوزاعي : هذه ثنتان يا أمير المؤمنين.

فقال الأوزاعي أخبرني عن الله عز وجل هل أعان على ما حرم ؟

فقال القدري هذه أشد من الأولى والثانية، ما عندي في هذا شيء.

فقال الأوزاعي هذه ثلاث كلمات. فأمر هشام فضربت عنقه.

فقال هشام بن عبد الملك للأوزاعي : فسر لنا هذه الثلاث الكلمات ما هي؟ قال نعم يا أمير المؤمنين، أما تعلم أن الله تعالى قضى على ما نهى ؟ نهى آدم عن الأكل من الشجرة ثم قضى عليه بأكلها فأكلها ثم قال الأوزاعي : يا أمير المؤمنين أما تعلم أن الله حال دون ما أمر ؟ أمر إبليس بالسجود لآدم ثم حال بينه وبين السجود ثم قال الأوزاعي أما تعلم يا أمير المؤمنين أن الله تعالى أعان على ما حرم، حرم المميتة والدم ولحم الخنزير ثم أعان عليه بالاضطرار إليه، ثم قال أخبرني عن الواحدة. قال كنت أقول له أخبرني

عن مشيئتك مع مشيئة الله عز وجل أو مشيئتك دون مشيئة الله عز وجل فبأيهما أجابني حل ضرب عنقه.

قال فأخبرني عن الأربع كلمات ما هن قال كنت أقول له أخبرني عن الله عز وجل حيث خلقك، خلقك كما شاء أو كما شئت فإنه يقول كما شاء. أخبرني عن الله رزقك كيف شئت أو كما شاء فإنه يقول كما شاء، أخبرني عن الله عز وجل يتوفاك إذا شئت أو إذا شاء ؟ فإنه يقول إذا شاء فأقول له فأخبرني عن الله عز وجل إذا توفاك أين تصير حيث شئت أو حيث شاء فإنه يقول حيث شاء.

قال الأوزاعي يا أمير المؤمنين من لم يمكنه أن يحسن خلقه، ولا يزيد في رزقه، ولا يؤخر في أجله، ولا يصير نفسه حيث شاء، فأي شيء في يده من المشيئة يا أمير المؤمنين.

قال صدقت يا أبا عمرو ثم قال الأوزاعي : يا أمير المؤمنين إن القدرية ما رضوا بقول الله تعالى، ولا بقول الأنبياء عليهم الصلاة والسلام ولا بقول أهل الجنة ولا بقول أهل النار ولا بقول الملائكة ولا بقول أخيهم إبليس، فأما قول الله تعالى :

(فَاجْتَبَاهُ رَبُّهُ فَجَعَلَهُ مِنَ الصَّالِحِينَ) [القلم ٥٠] وأما قول الملائكة: (لا عِلْمَ لَنَا إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَا) [البقرة ٣٢] وأما قول الأنبياء فقال شعيب (وَمَا تَوْفِيقِي إِلَّا بِاللَّهِ عَلَيْهِ تَوَكَّلْتُ) [التوبة ١٢٩] وقال إبراهيم عليه الصلاة والسلام : (قَالَ لَئِنْ لَمْ يَهْدِنِي رَبِّي لَأَكُونَنَّ مِنَ الْقَوْمِ الضَّالِّينَ) [الأنعام ٧٧] وقال نوح عليه السلام : (وَلا يَنْفَعُكُمْ نُصْحِي إِنْ أَرَدْتُ أَنْ أَنْصَحَ لَكُمْ إِنْ كَانَ اللَّهُ يُرِيدُ أَنْ يُغْوِيَكُمْ) [هود ٣٤] وأما قول أهل الجنة فإنهم قالوا (الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي هَدَانَا لِهَذَا وَمَا كُنَّا لِنَهْتَدِيَ لَوْلا أَنْ هَدَانَا اللَّهُ). [الأعراف ٤٣].

وأما قول أهل النار (لَوْ هَدَانَا اللَّهُ لَهَدَيْنَاكُمْ) [إبراهيم ٢١] وأما قول إبليس(ربْ بمَا أغويْتَني) [الحجر ٣٩]، فبالحجة والبرهان أزهق الباطل من ذلك المفتون

[٢ ، ص١٠٤ ، ١٠٦]. الذي لم يتعظ بموعظة وزجر عمر بن عبد العزيز له ، ولم يف بما التزم به ، حتى أقام على نفسه الحجة المرة تلو المرة فكانت عاقبته وحتفه ورغم أنفه على يد الخليفة هشام بن عبد الملك حيث قتل مرتداً نسأل الله السلامة والعافية ، ولم يكن اختيار الخليفة هشام للأوزاعي إلا لإمامته ورسوخه في الحق ، فكان ما أمله هشام من إبطال باطل القدري ، وانتصار مذهب أهل السنة والجماعة ، وهكذا في كل زمان يوجد في الأمة من يقوم لله بالحجة ويدفع الله به الباطل و أهله. وتظافر الولاية الشرعية مع الولاية الإدارية شرط لعزة الأمة وظهور الأمة على أعدائها ، تظافراً وتماسكاً بالعروة الوثقى الكتاب والسنة والعض عليهما بالنواجذ فذلك السبيل ولا سبيل غيره.

أمامته في الحديث الشريف وعلوم السـنة : فإن الشواهد عليها متعددة فمنها رجوع سند أهل الشام إليه فهو المقدم عندهم ، كما قال ابن المديني ثم صار علم هؤلاء الستة من أهل الشام إلى عبد الرحمن بن عمرو الأوزاعي) [٢٤ ، جـ١ ، ص١٨٧] وقد جمع بعض أحاديثه المسندة الشيخ حضر محمود شيخو في رسالة الماجستير وعنوانها (بذل المساعي في جمع ما رواه الأوزاعي) وجمع فيها سبعمائة واحدى وثمانين حديثاً شريفاً وهو جهد مشكور يفتح المجال في الدراسات عن مكانة الأوزاعي [٢٥ ، ص٨] في علوم السنة ومنهج الأوزاعي فيها ، ومن الشواهد قول الذهبي (إن حديث الأوزاعي نحو الألف يعني المسند أما المرسل والموقوف فألوف) [١ ، جـ٧ ، ص٩٦ ، ٢٦ ، ص٩٠] وهذا يرد على ما قاله عبد الرزاق الصفار (إن الإمام الأوزاعي إن لم يصل إلى درجة الإمامة في الحديث والرواية فقد وصلها بالسنة وتطبيقاتها). [١٣ ، ص١٨٥]. فهذا خطأ فهو إمام في الحديث كما سبق لك في أقوال العلماء وثنائهم عليه رحمة الله وكما أظهره رسالة خضر محمود وغيرها من الدراسات التي أشارت إلى عظم مكان الإمام الأوزاعي عند

المحدثين.ومنها الإمام الأوزاعي محدثاً حافظاً للشيخ حسين بن محمد الملاح وسنن الأوزاعي للشيخ مروان بن محمد الشعار.

قال عيسى بن يونس (كان الأوزاعي حافظاً) [١٠ ، جـ٦ ، ص٢٤٠]. وقال البخاري وابن عساكر (كان الأوزاعي حافظاً) [٢٧ ، جـ٣ ، ١ ، ١٣٢٨]. وقال الإمام مالك بن أنس (الأوزاعي إمام يقتدى به) [٥ ، ٣٥ ، ١٦٧].

وقد كان الإمام الأوزاعي مهتماً بالإسناد وحريصاً عليه وله منهج وآراء في مصطلح الحديث قال الحافظ عبد الرحمن بن مهدي (الأئمة في الحديث أربعة الأوزاعي ، ومالك ، وسفيان ، وحماد بن زيد) [٥ ، جـ٣٥ ، ص١٦٧]. وقد كان العلماء يكرهون الكتابة والتدوين لشيء غير القرآن الكريم.

فلما ظهرت الحاجة إلى ذلك أجازوها ، مع بقاء الاهتمام بالحفظ والإسناد فقد قال الإمام الأوزاعي رحمه الله (كان هذا العلم شريفاً إذا كان من أفواه الرجال يتلقونه ويتذاكرونه ، فلما صار في الكتب ذهب نوره وصار إلى غير أهله) [٢٨ ، ص٢٨٨ ، ٢٩ ، جـ١ ، ٦٨] وقد استقر أقوال العلماء بعد ذلك على جواز الكتابة قال القاضي عياض (كرهها كثيرون منهم وأجازها أكثرهم ، ثم أجمع المسلمون على جوازها وزال ذلك الخلاف) [٣٠ ، جـ ١٨ ، ص١٢٩ ، ١٣٠]

وقال ابن الصلاح (ثم أنه زال ذلك الخلاف وأجمع المسلمون على تجويز ذلك وإباحته ولولا تدوينه في الكتب لدرس في العصر الآخر) [٢٨ ، ص٨٨]. وقد شهدت الرؤيا الصالحة بفضله ومنزلته فعن الوليد بن مسلم قال : ما كنت أحرص على السماع من الأوزاعي حتى رأيت النبي ﷺ فقيل لي أنه ها هنا في شبه غار ، قال فدخلت على النبي ﷺ فإذا الأوزاعي جالس جنبه ، قال فقلت يا رسول الله عمن أحمل العلم ، فقال لي : عن هذا وأشار إلى الأوزاعي) [٥ ، جـ٣٥ ، ٢٢٠] والشواهد على أمامته كثيرة

ومنها ما حصره العلماء من مرويات ه المسندة. قال الذهبي إن أحاديث الأوزاعي المسانيد نحو الألف [١ ، جـ٧ ، ص٩٦].

وأما مروياته في الكتب السنة فقد قال الجبوري : (قد أحصيت مروياته في كتب الصحاح فوجدت له في البخاري (٤٠) حديثاً وفي مسلم (٥١) حديثاً وفي سنن ابن ماجه (٧٣) حديثاً وفي سنن النسائي(٥٠) حديثاً وفي سنن أبي داود (٤٠)حديثاً وفي سنن الترمذي ٢٤ حديثاً وله في كتب السنة الأخرى كمسند أحمد وسنن البيهقي والدرامي وغيرها الكثير من الأحاديث بروايته وبهذا يتأكد لنا أن الأوزاعي كان إماماً في الحديث كما كان إماماً في الفقه) [٣١، ص٢٠٠].

وما كان ليحظى بهذه المكانة لولا غزارة علمه بالحديث الشريف والسنة وعلومها فرحم الله الإمام الأوزاعي فقد كان إماماً متبعاً يقتدى به.

وأما إمامته في الفقه: فقد ظهرت عليها شواهد كثيرة منها انتشار مذهبه في بلاد الشام مدة مائتين وعشرين عاماً حيث كانت تلك البلاد لا يتقدم فيها للافتاء والقضاء والإمامة إلا أوزاعي المذهب قال السبكي : (إنه لم يكن يلي الإمامة والقضاء والخطابة لأهل الشام إلا أوزاعي المذهب على رأي الإمام الأوزاعي، وذلك قبل ظهور المذهب الشافعي) [١١ ، جـ١ ، ص٣٢٦].

وقال ابن كثير (بقي أهل دمشق وما حولها من البلاد على مذهبه نحو من عشرين ومائتي سنة) [٤ ، جـ١٠ ، ص ١١٥]. وكذا في بلاد الأندلس فقد استمر مذهبه في أول دولة بني أمية في الأندلس مقدماً في الولاية والقضاء والإمامة لمدة أربعين سنة.

وإذا أخذنا في الاعتبار مميزات ذلك العهد وتلك الفترة علمنا أن الأمة وطلبة العلم فيها ما اختاروه إلا لعلو علمه.

قال الذهبي (كان للأوزاعي مذهب مستقل مشهور، عمل به فقهاء الشام مدة وفقهاء الأندلس ثم فنى) [١ ، جـ٧ ، ص٨٥].

وجاء في النجوم الزاهرة (الأوزاعي فقيه الشام صاحب المذهب المشهور الذي ينتسب إليه الأوزاعية) [٣٢، حـ٢، ص٣٠ - ٣١].

ومن الشواهد على سعة فقهه وفتياه ما روي عن الهقل بن زياد أنه قال (أفتى الأوزاعي في سبعين ألف مسألة بحدثنا وأخبرنا) [٤ ، جـ ١٠ ، ص١١٦].

وهذا عدد كبير سواء ذكره على سبيل الحقيقة أو المجاز عن كثرة افتائه فالمقصود سعة فتواه وأنه يغرف من بحر زاخر.

وروي ابن عساكر عن أبي رزين قال :(أول ما سئل الأوزاعي عن الفقه سنة ثلاث عشرة ومائة وهو يومئذ ابن خمس وعشرين سنة ثم لم يزل يفتي بعد ذلك بقية عمره إلى أن توفى رحمه الله) [٥ ، جـ٣٥ ، ١٦١].

وروى ابن كثير بسنده أنه (أفتى في سنة ثلاث عشر ومائة وعمره إذ ذاك خمس وعشرون سنة، ثم لم يزل يفتي حتى مات وعقله زاك) [٤ ، جـ ١٠ ، ص١١٧].

فمن سنة ثلاث عشر ومائة تقريباً وهو يترقى في درجات الاجتهاد والعلم إلى أن أشير إليه أنه عالم الأمة في سنة أربعين ومائة، وإلى أن أتته الوفاة وهو في علم نافع وعمل صالح وهمة عالية رحمه الله رحمة واسعة.

فعن إسماعيل بن عياش قال : (سمعت الناس في سنة أربعين ومائة يقولون : الأوزاعي اليوم عالم الأمة) [١ ، جـ٧، ١١]

كل ذلك مع أدب في النفس عظيم وخلق كريم. وقد مر معك من قبل أنه حمل نفسه من صغره على محمل لم يستطع أبناء الملوك بلوغه قال العباس بن الوليد (عجزت الملوك أن تؤدب نفسها وأولادها أدبه في نفسه) [٥ ، ٣٥ ، ١٥٧]

فبلغ بالاجتهاد في العلم والعمل : الإمامة في الدين فكان من العلماء الربانيين.

ومن الشواهد على فقهه الواسع ما جمعه الدكتور عبد الله بن محمد الجبوري من فقهه في رسالته لمرحلة الدكتوراه بعنوان (فقه الإمام الأوزاعي) من كلية الشريعة والقانون جامعة الأزهر الشريف نوقشت عام ١٣٩٧هـ.

وقد استوعب فيها جميع الأبواب الفقهية في العبادات والمعاملات طبعت في جزأين الأول فيه ٥٤٣ صفحة والثاني فيه ٦١٨ صفحة على حساب وزارة الأوقاف عام ١٣٩٧هـ بالجمهورية العراقية.

ومثل هذه العناية من الوزارات الإسلامية بالتراث الإسلامي تحتاج إليها الأمة بشكل مستمر، وبميادين متعددة ومن جميع الدول الإسلامية، لخدمة إرث النبوة وللمحافظة على الحضارة الإسلامية بكل فروعها المشرفة وأنوارها المشرقة.

ومن الشواهد على فقهه أيضا ما جمعه الدكتور علي بن سعد الضويحي من أصوله التي بنى عليها فقهه في رسالة الماجستير بعنوان (أصول مذهب الإمام الأوزاعي من واقع فقهه وآثاره) من قسم أصول الفقه بكلية الشريعة بالرياض جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية عام ١٤٠٥ — ١٤٠٦هـ وحاز فيها على درجة الدكتوراه مع مرتبة الشرف الأولى وتقع في ٦٠٢ صفحة وقد أبان فيها أصول مذهب الإمام الأوزاعي مع الشواهد على ما يقول من كلامه وفقهه وفتياه.

وإن عناية علماء القرن الثاني والثالث بمذهب الإمام الأوزاعي من أكبر الشواهد على رجحان مسلكه واجتهاداته عندهم وهم أهل الفضل والعلم والتقى رحمهم الله تعالى.

ولكن الكتابة والتدوين عند تلاميذ الأوزاعي لم تكن مثل تلاميذ أبي حنيفة أو تلاميذ مالك، وكذلك النظام التعليمي لم يأخذ شكل المدارس النظامية كما حدث بعد

ذلك، ولم تكن بيروت على طريق الحج كالمدينة ولا مقراً للخلافة كبغداد ومع ذلك، فإن الإمام مالك رحمه الله جمع الموطأ وطلب منه الخليفة المنصور نشره منع ذلك، احتراماً وإجلالاً لعلماء الأمصار، فإن لديهم علم ليس عند مالك وأشار مالك إلى الإمام الأوزاعي وتلاميذه، وأبي حنيفة وتلاميذه، ومالك ممن استفاد من الأوزاعي وممن تلقى عنه كما سبق بيانه. كما أن الفتن في ذلك العهد في بلاد الشام على يد عبد الله بن علي ومن بعده أثرت في الاستقرار، ونزوح كثيرين من دمشق وما حولها إلى غيرها من بلاد الإسلام، كالحجاز ومصر والأندلس والمغرب، وتحول الاستقطاب العلمي والأدبي من دمشق إلى بغداد عاصمة الدولة العباسية الجديدة كل ذلك وغيره من الأسباب أدت إلى توقف امتداد المذهب بعد قرنين وهي فترة ليست بالقصيرة، وهي فترة علمية متميزة بالاجتهاد واتساعه وتفتح مناهجه وما تبع ذلك من الثروة الفقهية الزاهية، والفروع الباسقة، كشجرة طيبة أصلها ثابت وفرعها في السماء.

وكان للأوزاعي وغيره من العلماء دور بارز في هذا العطاء العلمي النافع، والجهد المتواصل في خدمة الحياة بشريعة الله التي أنزلها على خير رسله محمد ﷺ لتهدي الناس للتي هي أقوم، وتسعدهم بالحياة الطيبة في الأولى والآخرة. ولذا فإن فضل العلماء كفضل القمر على سائر الكواكب.

من أقواله المأثورة

ذكر عدد من طلابه بلاغته وفصاحته، وأن المواعظ والفوائد منه تدفع المستمع منهم إلى ضبطها وتدوينها. وأنه قبل أن يتكلم يتعداه النظر فإذا تكلم لا يتعداه النظر إلى غيره، من غزارة علمه وحسن نظمه وحلاوة لفظه.

قال الوليد بن مسلم (كنت إذا رأيت الأوزاعي لم تكبره حتى يتكلم فإذا تكلم جل وملأ القلب). وقد أعطاه الله سبحانه فصاحة وبياناً، وحسن موعظة تلامس القلوب حتى لا ترى في المجلس إذا وعظ إلا باكيا أو خاشعاً. وذلك هو جمال الرجال كما روى الأوزاعي عن محمد بن المنكدر رضي الله عنه أن رسول الله ﷺ قال : جمال الرجل فصاحة لسانه. [٣٣، ص ١٦٤].

واجتمع له مع ذلك حسن الكتابة، ورصانتها رحمه الله رحمة واسعة. وسوف نختار من أقواله ما نتبين به منهجيته العلمية وله مآثر كثيرة وحكم جميلة إليك نماذج منها :

- اصبر على السنة، وقف حيث وقف القوم، وقل ما قالوا، وكف عما كفوا وليسعك ما وسعهم).
- (عليك بإثار من سلف وإن رفضك الناس، وإياك وآراء الرجال، وإن زخرفوه لك فإن الأمر ينجلي وأنت على طريق مستقيم).
- إذا بلغك عن رسول الله ﷺ حديث فإياك أن تقول بغيره، فإنه كان مبلغاً عن ربه.
- (العلم ما جاء عن أصحاب محمد ﷺ وما لم يجيء عنهم فليس بعلم)

[١، ٧، ح٨٨، ٢، ص٨٠، ص٣٤، ص، ص ١٤٣، ١٨]

فهذه المآثر ترسم منهج الأوزاعي واهتمامه بالأثر من السنة المطهرة ومن أقوال الصحابة رضي الله عنهم، والتحذير من الرأي المخالف للسنة المطهرة، وهذا لا يعني رفض الرأي المطلق بل الرأي المخالف للسنة وهذا ما عليه عموم أصحاب أهل الأثر كعمر بن عبد العزيز والزهري ومالك وأحمد والشافعي وغيرهم، فجميعهم يعتبر الحديث إذا صح مذهبه ويأمر تلاميذه أن يتركوا قوله واجتهاده متى ما علموا عن رسول الله ﷺ حديثاً.

وهذا الارتباط الوثيق هو الذي يحفظ الأمة من الخطأ والضلال كما روى مالك قيس الموطأ (٨٩٩) أن رسول الله ﷺ قال : (تركت فيكم أمرين لن تضلوا ما إن تمسكتم بهما بعدي أبداً كتاب الله وسنة رسوله). وله شواهد عند مسلم وعند الحاكم وعند الترمذي وعند أبو داود في باب الاعتصام بالكتاب والسنة فكتاب الله سبحانه المصدر الأول لكل عالم ومتعلم، وكان الأوزاعي إذا وجد في حلقته طالب جديد سأله عما يحفظ من كتاب الله فإذا لم يجد عنده من كتاب الله شيء وجهه إلى الحفاظ ومعلمي القرآن. والسنة المطهرة مبنية وشارحة ومفصلة لما أجمل في كتاب الله الكريم، ومن هذه الناحية قال الأوزاعي (الكتاب أحوج إلى السنة من السنة إلى الكتاب) [٣٥، ص٥٦ ، ٢٩ ، جـ٢ ، ١٩١]

وهما الإرث العظيم والخير العميم من أخذ بهما أخذ بحظ وافر، ومن أقواله :

- من أخذ بنوادر العلماء خرج من الإسلام.
- من أكثر ذكر الموت كفاه اليسير.
- من علم أن منطقه من عمله قل كلامه.
- من أطال قيام الليل هون الله عليه طول القيام يوم القيامة.

وهذه الأقوال توضح التربية والتزكية التي كان عليها الإمام مع نفسه وتلاميذه رحمهم الله تعالى، وقد تأثر كثيرا بشيخه حسان بن عطية رحمه الله وما عرف عنه من الزهد والعبادة وعلو العلم والعمل، وأعلى سند الشاميين الأوزاعي عن حسان بن عطية عن أصحاب رسول الله ﷺ، وشيخه محمد بن شهاب الزهري وما اشتهر به من العناية بالسند والأثر.

وقد تأثر تلاميذ الأوزاعي به فهذا سعيد بن عبد العزيز يقول عن هذه المآثر ما جاء الأوزاعي بشيء أعجب إلينا من هذا. [٢١ ، جـ٦ ، ص١٤٣]

ومن أقواله :

- كان يقال : خمس كان عليها أصحاب محمد ﷺ ، والتابعون بإحسان. لزوم الجماعة ، واتباع السنة ، وعمارة المساجد ، وتلاوة القرآن ، والجهاد في سبيل الله
- لا يستقيم الإيمان إلا بالقول ، ولا يستقيم القول إلا بالعمل ، ولا يستقيم الإيمان والقول والعمل إلا بالنية موافقة للسنة.
- لا يجتمع حب عثمان وعلي إلا في قلب مؤمن.
- إن المؤمن يقول قليلاً ويعمل كثيراً ، وإن المنافق يتكلم كثيراً ويعمل قليلاً.
- لا تنظر إلى صغر المعصية ولكن أنظر من عصيت.
- ما ابتدع رجل بدعة إلا سلب الورع.
- ويل للمتفقهين لغير العبادة المستحلين المحرمات بالشبهات [١ ، جـ٧ ، ١١٩ — ١٢]
- كل أمر لا يذكر فيه المعاد لا خير فيه.

ولا غرابة أن تخرج الحكمة من أهل العلم وبالتقوى فإن العلم نور يؤتيه الله سبحانه من أحب من عباده. (وَمَنْ يُؤْتَ الْحِكْمَةَ فَقَدْ أُوتِيَ خَيْراً كَثِيراً وَمَا يَذَّكَّرُ إِلَّا أُولُو الْأَلْبَابِ) (البقرة ٢٩٦)

الفصل الثاني: مذهب الإمام الأوزاعي

المبحث الأول : مذهب الإمام الأوزاعي

في فترة حياة الأوزاعي بدأت بوادر المناهج والمذاهب الفقهية تتأطر في مسالك متمايزة ، ومدارس فقهية تتخذ لها منهجاً في الاستدلال والترجيح. وهذا النشاط الفقهي دعا إليه تجدد الحوادث والمسائل التي لم تكن من قبل ، وحدوث المشاكل والنوازل وغيرها ، وتنوع العلم وما يحفظه أهل كل بلد من آثار الصحابة ومروياتهم ، وعوامل عديدة لم تكن في عصر الصحابة رضي الله عنهم ، دفعت العلماء إلى بيان الحلال

والحرام وغيرهما من الأحكام، في كل ما يلزم الناس في أمور عبادتهم ومعاملتهم على وفق أدلة الشرع وقواعده ومقاصده. فكانت هناك مدرستان فقهيتان هما مدرسة أهل الحديث والأثر في الحجاز والشام، ومدرسة أهل الرأي في العراق ثم بعد ذلك اتسعت العطاءات والجهود العلمية المباركة.

وازدهر في القرن الثاني والثالث والرابع التأليف والإبداع في ميادين العلوم الشرعية والأدبية وغيرها، وأضاءت حضارة الإسلام في بقاع الأرض من السند شرقاً إلى الأندلس غرباً، بمصابيح العلم والعدل، وكان لمذهب الإمام الأوزاعي رحمه الله قدم راسخة في تلك الفترة الزاهرة. فانتشر مذهبه في بلاد الشام ثم انتقل منها إلى شمال إفريقيا والمغرب العربي وبلاد الأندلس.

وأما بلاد الشرق وخرسان فقد غلب عليها مذهب أبي حنيفة وصاحبيه أبي يوسف ومحمد بن الحسن رحمهم الله تعالى. وأما الحجاز فمذهب مالك بن أنس رحمه الله تعالى.

قال في النجوم الزاهرة (الأوزاعي فقيه الشام صاحب المذهب المشهور الذي ينتسب إليه الأوزاعية) [٣٢، جـ ٢، ٣٠، ٣١]

قال الذهبي (كان أهل الشام على مذهب الأوزاعي مدة من الدهر) [٣٤، جـ١، ص١٨٢] حددها كثير من العلماء بوفاة قاضي دمشق أبي الحسن أحمد بن سليمان بن حذلم عام ٣٤٧ وكانت له حلقة بجامع، دمشق يدرس فيها مذهب الأوزاعي حيث انتشر بعد ذلك في دمشق مذهب الشافعي، وأول من نشره فيها أبو زرعة محمد بن عثمان بن إبراهيم الدمشقي رحمه الله تعالى حيث قضى بمذهب الشافعي وعمل على نشره وتعليمه فكان يهب لمن يحفظ مختصر المزني مائة دينار. وذكر بعض العلماء أن الأوزاعية لم تنهي بوفاة أبي الحسن بن حذلم وإنما بقي المذهب حتى عام ٤٥٠ وكلا

الخبرين صحيح لأن انتهاء القضاء لا يعني غيابه عن الشام وانتهاءه بالكلية فقد يبقى مع المعلمين وطلبة العلم والمفتين والمهم أن بلاد الشام كانت على مذهب الأوزاعي مائتين وعشرين عاماً من ١٢٠ – ٣٤٠ هـ على وجه التقريب.

قال ابن كثير : (بقي أهل دمشق وما حولها من البلاد على مذهبه نحواً من مائتين وعشرين سنة) [٤ ، جـ١٠ ، ص ١١٥]. أما في الأندلس فقد نشر التلاميذ المذهب هناك وكان انتشاره على يد :

١ - صعصعة بن سلام الدمشقي الذي انتقل من دمشق إلى قرطبة ونقل معه المذهب وأصبح مفتي الأندلس وخطيب قرطبة توفى عام ١٩٢هـ رحمه الله.

٢ - ساشاط بن سلمه : رحل من الأندلس إلى الشام وتفقه على مذهب الأوزاعي ثم عاد إلى الأندلس.

ونظرا لأن الأندلس امتداد للخلافة الأموية فإن الارتباط بالشام كان وثيقاً وقوياً.

قال القرطبي (كانت الفتيا تدور في الأندلس على مذهب الأوزاعي زمن الحكم بن هشام)[١٠ ، جـ٦ ، ص٢٤٢] ومذهب الأوزاعي قد اكتمل في عهد الإمام نفسه، ومن علمه الواسع، رحمه الله، في حين أن بعض المذاهب توسعت واكتملت على جهود بعض أصحابها، من التابعين للإمام، السائرين على قواعده، كمحمد بن الحسن وأبي يوسف الذين خدما المذهب الحنفي خدمة عظيمة.

وانتشار مذهب الأوزاعي في تلك الفترة التي فيها مالك وأبو حنيفة له دلالته العميقة على قوة المذهب ومكانته عند العلماء كما قال الإمام مالك (الأوزاعي من الراسخين في العلم) وعن يحيى بن سعيد عن مالك قال اجتمع عندي الأوزاعي وسفيان الثوري وأبو حنيفة.

قلت : فأيهم وجدته أكثر علماً. قال كان أرجحهم الأوزاعي [٢٠ ، ص١٢٥].

ومن ذلك أنه شيخ للأئمة رحمهم الله، ومما يدل عليه استقبال سفيان الثوري ومالك له عند قدومه إلى مكة، وأخذ أحدهم بخطام الناقة، والثاني يسوق وهما يقولان أفسحوا للشيخ افسحوا للشيخ، فرحم الله الشيخ وتلاميذه.

المبحث الثاني : أصول مذهب الأوزاعي

اعتمد الإمام الشيخ في مذهبه على الأصول المعتبرة عند السلف من الصحابة وكبار التابعين، فهو من أئمة مدرسة أهل الأثر، الذين اشتهر عنهم الاستغناء عن الرأي فيما فيه نص عن رسول الله ﷺ أو أثر عن أحد أصحابه رضي الله عنهم، ومنهم : الخلفاء الأربعة أبو بكر وعمر وعثمان وعلي، وعبد الله ابن عباس وعبد الله بن عمر وعبد الله بن عمرو بن العاص وأبو هريرة وعائشة وحفصة وأم سلمة وأم حبيبة ومعاذ بن جبل وقد انتقل من اليمن إلى الشام، وكبار التابعين كسعيد بن المسيب وعطاء بن أبي رباح، ومكحول، وأخذ عنهم الزهري، وحسان بن عطية، وعن حسان أخذ الأوزاعي فانتهى إليه علم أهل الشام وقد تلقى من يحيى بن كثير باليمامة ومن أهل الحجاز كما مر معك فهو في زمانه شيخ الإسلام وإمام يقتدى به رحمه الله رحمة واسعة.

أصول مذهبه

أولاً: القرآن الكريم : القرآن الكريم المصدر الرئيسي للمسلم في كافة شئون حياته وهو (كلام الله المنزل على محمد ﷺ المتعبد بتلاوته المنقول نقلاً متواتراً).

فقولنا كلام الله سبحانه يخرج كلام غيره من الملائكة والأنبياء وغيرهم، فالسنة وحي ولكن لفظها من النبي ﷺ.

المنزل على محمد ﷺ يخرج الكتب السماوية السابقة كالزبور والتوراة والإنجيل.

المتعبد بتلاوته يخرج الأحاديث القدسية فلا تصح الصلاة بدونها.

المنقول نقلاً متواتراً يخرج القراءة الشاذة فإنها تفسر ما بين دفتي المصحف فإنه قد تواتر نقله من عهد الصحابة إلى عصرنا هذا، تواتر عن تواتر إلى أن يأذن الله قبل قيام الساعة في رفعه فيرفع من الأرض لأنه هدى ورحمة فلا تقوم الساعة إلا بعد رفعه. (يَا أَيُّهَا النَّاسُ قَدْ جَاءَتْكُمْ مَوْعِظَةٌ مِنْ رَبِّكُمْ وَشِفَاءٌ لِمَا فِي الصُّدُورِ وَهُدىً وَرَحْمَةٌ لِلْمُؤْمِنِينَ ❁ قُلْ بِفَضْلِ اللَّهِ وَبِرَحْمَتِهِ فَبِذَلِكَ فَلْيَفْرَحُوا هُوَ خَيْرٌ مِمَّا يَجْمَعُونَ). [يونس، ٥٧ – ٥٨].

والإمام الأوزاعي رحمه الله قدم القرآن الكريم في التعلم والحفظ على طلب العلم والسنة والآثار فليس شيء من ذلك عنده يطلب قبل حفظ القرآن والتزود منه فكان يدفع الطلبة أولاً إلى القرآن الكريم، فمن باب أولى في الاجتهاد والإفتاء فقد كان وقافا عند نصوص القران الكريم وقد روي عن عمر بن عبد العزيز رحمه الله تعالى (لا رأي لأحد في كتاب وإنما رأي الأئمة فيما لم ينزل فيه كتاب ولم تمض فيه سنة من رسول الله ﷺ) [٣٦، جـ١، ص٥٧] وهذا مما اتفقت عليه أمة محمد ﷺ

ومما لا شك فيه أن إبراز الدراسات القرآنية لدى السلف من الأهمية بمكان وخصوصاً الأئمة المجتهدين الأعلام، ولذا فإني أرى بحث موضوع الإمام الأوزاعي مفسراً – على غرار دراسته محدثاً ودراسته فقهياً – في رسالة جامعية لمرحلة الماجستير فإن ذلك له أثر وأهمية ولو لم يكن منهما إلا تفسير آيات الأحكام لكن هذا مستحقاً للبحث والخدمة العلمية.

وقد ذهب الإمام الأوزاعي إلى أن اللمس الناقض للوضوء ما كان باليد لقول الله تعالى (فَلَمَسُوهُ بِأَيْدِيهِمْ). [الأنعام ٧]. فهذا من تفسير القرآن بالقرآن وهو من أقوى طرق التفسير.

ثانياً: السنة المطهرة :

وهي لغة : الطريقة [٣٧، جـ١٣ ، ص٢٢٥].

واصطلاحا : أقوال النبي ﷺ وأفعاله وتقريراته [٤٠ ، ص٦٥].

وهي حجة بدلالة نصوص كثيرة من كتاب الله سبحانه منها قول الله تعالى : (مَنْ يُطِعِ الرَّسُولَ فَقَدْ أَطَاعَ اللَّهَ)(النساء: من الآية٨٠). (وَأَطِيعُوا اللَّهَ وَرَسُولَهُ إِنْ كُنْتُمْ مُؤْمِنِينَ)(لأنفال: من الآية١).

(قُلْ إِنْ كُنْتُمْ تُحِبُّونَ اللَّهَ فَاتَّبِعُونِي يُحْبِبْكُمُ اللَّهُ وَيَغْفِرْ لَكُمْ ذُنُوبَكُمْ وَاللَّهُ غَفُورٌ رَحِيمٌ)(آل عمران: من الآية٣١).

(لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِمَنْ كَانَ يَرْجُو اللَّهَ وَالْيَوْمَ الْآخِرَ وَذَكَرَ اللَّهَ كَثِيراً)(الأحزاب: ٢١)

(وَمَا يَنْطِقُ عَنِ الْهَوَى)(النجم: ٣) (إِنْ هُوَ إِلا وَحْيٌ يُوحَى)(النجم: ٤).فطاعة الرسول ﷺ من طاعة الله سبحانه واتباع السنة من اتباع القرآن (وَمَنْ يَعْصِ اللَّهَ وَرَسُولَهُ فَقَدْ ضَلَّ ضَلالاً مُبِيناً)(الأحزاب: من الآية٣٦).

وقد كان الأوزاعي على درجة كبيرة من التمسك بالسنة والدعوة إليها، ومن ذلك قوله (اصبر على السنة).

وقوله رحمه الله (إذا بلغك عن رسول الله ﷺ حديث فإياك أن تقول بغيره فإنه كان مبلغاً عن ربه) [١ ، جـ٧، ص١٢٠ ، ٣٤، جـ١ ، ١٨٠]

واستدل بخبر الآحاد في مواضع كثيرة من فقهه فهو يرى أنه حجة. ومن ذلك أوقات الصلوات ابتداءً وانتهاءً استدل عليها بأحاديث أحاد.

ويرى الإمام أن السنة تأتي مفسرة للقرآن الكريم وتأتي مفصلة له وتأتي بتشريع مستقل كما في صدقة الفطر التي وجبت بسنة رسول الله ﷺ.

ومن ذلك قوله (الكتاب أحوج إلى السنة من السنة إلى الكتاب) [٣٩، ص٥٦، ٢٩، جـ٢، ١٩١].

وفي عهد الأوزاعي ابتدأت الكتابات للسنة وعلومها والمحافظة عليها من علماء الأمصار والأوزاعي من أول من صنف وهو أول من صنف في بلاد الشام لكن مصنفاته احترقت بالنار التي حصلت بسبب الرجفة التي حصلت في بيروت عام ١٣٠هـ ولم يعد الأوزاعي ما كتب ولم يلتفت إلى ما جاء به تلاميذه وكان مجموعها ثلاثة عشر قنداقاً وهو ما توضع به الكتب.

قال الوليد بن مسلم فيما رآه أبو عوانه في صحيحه (احترقت كتبه زمن الرجفة فأتى رجل بنسخها وقال له هو إصلاحك بيدك فما عرض لشيء منها حتى مات. [١، جـ٧، ص١١٤، ١١٥، ١٠، جـ٦، ٢٤٢].

وله منهج في العناية برواية حديث رسول الله ﷺ والتثبت والتدقيق في النقل وتصحيح لحن الرواة.

روى الخطيب البغدادي بسنده أن الأوزاعي يقول: (إنما اللحن من حملة الحديث فأعربوا الحديث) [٤١، ص١٩٥].

وقال الوليد بن مزيد قلت للأوزاعي (كتبت عنك حديثاً كثيراً فما أقول فيه؟ قال ما قرأته عليك وحدك فقل حدثني، وما قرأته عن جماعة أنت فيهم فقل حدثنا، وما قرأته علي وحدك فقل فيه أخبرني، وما قرأت علي جماعة أنت فيهم فقل أخبرنا وما أخبرته لك وحدك فقل فيه أخبرني، وما أخبرته لجماعة أنت فيهم فقل فيه خبرنا) [٣٩، ص٣٠٢]

والإسناد وما يرتبط به له من الأهمية الكبيرة في علم السنة وصيانة الملة وقد عرف عن الأوزاعي حفظه الواسع وضبطه لما حفظ حتى أنه ان محل تعجب سامعيه رحمهم الله

تعالى ولربما حدَّث في المجلس الواحد ثلاثين حديثاً والغالب في فتواه بحدثنا أخبرنا قال ابن عساكر (كان الأوزاعي ثقة مأموناً حافظاً، صدوقا، فاضلاً، خبراً كثير الحديث والعلم والفقه، حجة) والسنة محل اتفاق بين المسلمين فلا يحتاج الأمر إلى كثير من تفصيل في حجيتها عند ذلك الجيل الذي خدم السنة خدمة جليلة رحمهم الله وجعلنا من التابعين لهم بإحسان.

ثالثاً: الإجماع

الإجماع لغة : العزم والاتفاق.

واصطلاحاً : اتفاق مجتهدي أمة محمد ﷺ في عصر من العصور على أمر من الأمور.[٤٠، جـ٣، ٥٣٧].

والمراد بالمجتهدين هم الراسخون في العلم فيخرج العوام ومن لم يبلغ مرتبة الاجتهاد. وقولنا أمة محمد ﷺ يخرج غيرهم من أهل الكتاب ونحوهم.

ولقد برزت الحاجة إلى الإجماع عندما حدثت وقائع في حياة الصحابة رضي الله عنهم بعد وفاة رسول الله ﷺ كالخلافة، وجمع المصحف.

ومعلوم أن العلماء يستنبطون الأحكام من النصوص ويدور في فلكها ولا ينشئون حكما من أهوائهم، بل على نور من ربهم نور الوحي العظيم من كتاب الله وسنة رسوله ﷺ لكن إجماعهم أقوى من اختلافهم على قولين أو أكثر ومن هنا كان للإجماع مكانته.

وقد ثبتت حجية الإجماع من كتاب الله سبحانه وتعالى حيث قال جل وعلا (وَمَنْ يُشَاقِقِ الرَّسُولَ مِنْ بَعْدِ مَا تَبَيَّنَ لَهُ الْهُدَى وَيَتَّبِعْ غَيْرَ سَبِيلِ الْمُؤْمِنِينَ نُوَلِّهِ مَا تَوَلَّى وَنُصْلِهِ جَهَنَّمَ وَسَاءَتْ مَصِيراً) [النساء، ١١٥]

فقد توعد الله سبحانه وتعالى من خالف سبيل المؤمنين الذي اتفقوا عليه بهذا الوعيد الشديد، فلو لم تكن الطاعة واجبة والمخالفة محرمة لما جاء هذا الوعيد.

والإمام الأوزاعي رحمه الله يحتج بإجماع الصحابة رضي الله عنهم ويتمسك به وإجماع كبار التابعين، وعلى ذلك شواهد كثيرة ومنها قوله (عليك بآثار من سلف) [٣٤، جـ١، ص١٨٠] وما أجمع عليه السلف من أكد ما يتمسك به، فإذا تمسك بالأثر عن واحد منهم فكيف ما اتفقوا عليه وفيها قوله (أسهم رسول الله ﷺ لرجل من المسلمين قتل بخيبر، فأجمعت أئمة الهدى على الإسهام لمن مات أو قتل) [٤١، ص٢٣].

فاحتج بالسنة وبإجماع العلماء السابقين من أئمة الهدى فلا يرى للمعاصرين له حق في مسألة أجمع عليها أئمة الهدى من الصحابة وكبار التابعين.

وقد قال الدكتور علي الضويحي حفظه الله (يرى الإمام الأوزاعي رحمه الله تعالى أن ما أجمع عليه أهل الحل والعقد من أمة محمد ﷺ حجة شرعية متبعة، لا تجوز مخالفتها والخروج عليها ومما يدل على احتجاج الإمام الأوزاعي رحمه الله بالإجماع والعمل به ما يلي :

١ - ذهب الإمام الأوزاعي رحمه الله أن من فضل عنده من الطعام والعلف شيء فإنه يجوز له الخروج به إلى دار الإسلام وله أن يتصرف فيه بأكله أو بإهدائه واحتج الإمام الأوزاعي رحمة لذلك بالإجماع). ثم ذكر عدداً من الأمثلة الفقهية على احتجاجه بالإجماع ومنها كراهية شراء الأرض الخراجية، والسنة في رفع الأيدي عند تكبيره الإحرام والركوع والرفع منه، وأن المتيمم لا يتقدم على المتوضئ إلا إذا كان أميراً، وجواز بيع السبي في دار الحرب ثم قال (والأمثلة كلها تدل على أن الإمام الأوزاعي رحمه الله تعالى يعمل بالإجماع ويرى أنه حجة شرعية متبعة).

رابعاً : قول الصحابي

يرى الإمام الأوزاعي حجية قول الصحابي فيما لم يرد فيه نص من كتاب وسنة أو إجماع وأنه مقدم على مسالك الاجتهاد بالرأي (٢). ومما يدل على ذلك قوله (وقف حيث وقف القوم، وقل ما قالوا، وكف عما كفوا، وليسعك ما وسعهم) وإلى ذلك ذهب الإمام أحمد بن حنبل رحمه الله تعالى وعدد من العلماء. [٤٣، ص٣٠٩، ٤٤، حـ٢١، ص٣٠، ٤٥، ص١٤٥]

قال الشيخ : حسين الملاح (يتلخص منهج الأوزاعي الفقهي في استنباط الأحكام من كتاب الله تعالى فإن لم يجد يمّم شطر السنة المطهرة – وذكر الأمثلة على ذلك – فإذا لم يكن هناك نص من كتاب أو سنة بحث عنه في مظانة من إجماع فقهاء الصحابة أو التابعين وإلا أخذ بقول الصحابي إن لم يكن له مخالف بين الصحابة فقد روى العباس بن الوليد بن مزيد قال حدثنا أبي قال سمعت الأوزاعي يقول عليك بآثار من سلف وإن رفضك الناس وإياك وآراء الرجال وإن زخرفوه لك بالقول فإن الأمر ينجلي وأنت على طريق مستقيم [٣٤، جـ١، ١٨٠، ١، جـ٧، ١٢٠].

وقال بقية بن الوليد قال لي الأوزاعي (يا بقية لا تذكر أحداً من أصحاب نبيك إلا بخير، يا بقية العلم ما جاء عن أصحاب محمد وما لم يجئ عنهم فليس بعلم) [١، جـ ب، ١٢٠].

---

(٢) تحرير المراد -٩ عند الأصوليين ، قول الصحابي إما مرفوع أو موقوف فإن كان مرفوعاً فهو سنة وإن كان موقفاً فلا يخلو إما لا مجال للرأي فيه أو للرأي فيه مجال فإن كان لا مجال للرأي فيه أو للرأي فيه فهو مرفوع حكماً . وإن كان للرأي فيه مجال فلا يخلو إما أن ينتشر ولا يعلم له مخالف فذلك إجماع سكوتي أو يعلم له مخالف وتكون المسألة على قولين أو لم ينتشر وهذا هو المراد . أنظر شرح الكواكب المنير ٢ / ٣٨٦ – ٣٨٧ . وأصول الفقه للشنقيطي ١٦٥ .

وقد قال الأوزاعي في الضبع (إن كان العلماء بالشام يعدونها من السباع ويكرهون أكلها وهو القياس – إلا أن اتباع السنة والآثار أولى) [٤٦ ، جـ٣، ٥١٠].

فهذا يدل على أن الإمام الأوزاعي رحمه الله تعالى يترك القياس إذا تعارض مع آثار الصحابة رضي الله عنهم وقد استدل الأوزاعي بقول الصحابي في مسائل كثيرة منها إمضاء أمان العبد لفعل عمر بن الخطاب رضي الله عنه قال الأوزاعي (أمانه جائز أجازه عمر بن الخطاب – رضي الله تعالى عنه ولم ينظر كان يقاتل أم لا) [٤٦ ، جـ٧، ٣٥٧].

ويرى أن من ظاهر من نسائه فكفارته كفارة وحداه لقول عمر بن الخطاب وعلي بن أبي طالب حيث قالا (ليس عليه أكثر من كفارة) [٤٦ ، ٧، ٣٥٧].

ويرى أن صدقة الفطر تخرج عن المملوك ولو كان نصرانيا، فقد روي أنه قال (بلغني عن ابن عمر أنه كان يعطي عن مملوكه النصراني صدقة الفطر، وهذه الأمثلة وغيرها كثير تدل على مكانة قول الصحابي عنده رحمه الله تعالى وأنه حجة مقدم على القياس ومسالك الاجتهاد الأخرى.

وأما إذا تعددت أقوال الصحابة في المسألة فإنه لا يخرج عنها، وإنما يرجح بينها بما يراه أقرب إلى السنة أو إلى الاحتياط أو إلى اليسر أو غير ذلك من المرجحات المعتبرة عنده، ومن أمثلة ذلك أن امرأة المعتدة ذات الأقراء تعتد بالحيض الدكتور الضويحي (أخذ الإمام الأوزاعي رحمه الله تعالى في ذلك بقول عمر بن الخطاب وعلي ابن أبي طالب وابن مسعود وأبي موسى الأشعري رضي الله تعالى عنهم حيث قالوا (الأقراء هي الحيض) [٤٢ ، ص١٧٦] وخالفهم بعض الصحابة فقال الأقراء هي الأطهار [٤٨ ، ٢ ، ٨٩] ولكن حديث فاطمة يرجح أن المراد به هو الحيض لقول النبي ﷺ (دع الصلاة أيام أقرائك) [رواه البخاري، رقم١٧٩] ومن ذلك : ذهب الأوزاعي رحمه الله تعالى إلى أنه

يجوز تفريق قضاء رمضان ويستحب تتابعه وأخذ الإمام الأوزاعي رحمه الله تعالى بقول ابن عباس وأنس بن مالك وأبي هريرة رضي الله عنهم حيث قالوا (قضاء شهر رمضان متفرقاً يجزي والمتتابع أحسن) [٤٦ ، ٣، ١٥٠].

وذهب علي بن أبي طالب وابن عمر وعائشة إلى وجوب التتابع ورجح الأوزاعي القول الأول لموافقته لإطلاق الآية الكريمة (فَعِدَّةٌ مِنْ أَيَّامٍ أُخَرَ يُرِيدُ اللَّهُ بِكُمُ الْيُسْرَ وَلا يُرِيدُ بِكُمُ الْعُسْرَ) [البقرة، ١٨٥].

واختيار أحد قولي الصحابة وعدم الاجتهاد بغيره هو مذهب سعيد بن المسيب رحمه الله تعالى فقد قال عن أمر سئل عنه (اختلف فيه أصحاب رسول الله ﷺ ولا أرى لي معهم قولاً) [٢٩ ، ٢ ، ٣٦] فأقوال الصحابة حجة عند سعيد بن المسيب رحمه الله تعالى ولا يأتي بقول يخرج عنها بل يرجح بينها.

وقد جاء التصريح بحجية قول الصحابي عن سعيد بن المسيب في مواضع كثيرة [٤٩ ، ١٢٧ ، ١٣٠].

وهو مذهب الزهري رحمه الله تعالى فقد سأله ربيعة فقال إذا سئلت عن مسألة فكيف تصنع فقال (أحدث فيها بما جاء عن النبي ﷺ فإن لم يكن عن النبي ﷺ فعن أصحابه فإن لم يكن عن أصحابه اجتهد رأي) [٥٠ ، ٤٤١].

ويظهر لي أن القول بحجية قول الصحابي هو مذهب الأئمة المتخرجين من مدرسة أهل الأثر وخالفهم في ذلك أكثر أهل الرأي في العراق. والراجح عندي هو مذهب أهل الأثر.

خامساً : القياس

القياس لغة : الحمل والإلحاق والتقدير.

قال ابن منظور (قاس الشيء يقيسه قياساً واقتاسه وقيسه إذا قدره على أمثاله) [٣٧، ٦٠، ١٨٧].

واصطلاحاً : حمل فرع على أصل في الحكم لعلة جامعة بينهما.

وأركانه أربعة، الأصل، والفرع، والحكم، والعلة.

وهو حجة بدلالة قول الله تعالى (فَاعْتَبِرُوا يَا أُولِي الْأَبْصَارِ) [الحشر، ٢].

وبدلالة حديث معاذ بن جبل رضي الله عنه وقوله (اجتهد رأي ولا ألو) [٥١، جـ١٠، ص١١٤، ٤٤، جـ١، ص٢٠٢، ٢٠٣] فأقبره النبي ﷺ وأثنى عليه فدل ذلك على حجية القياس في الأحكام الشرعية واستعمل النبي ﷺ القياس في مواضع عدة [٥٢، جـ٢، ص٢٠٨].

منها أثر الصلاة في تطهير الذنوب كنهر جار باب أحدكم يغتسل منه خمس مرات والصحابة الكرام رضي الله عنهم استعملوا القياس فيما لا نص فيه واستفاض ذلك عندهم بما يعد اتفاقاً منهم على حجيته. [٥٣، ص٥٩].

والإمام الأوزاعي رحمه الله تعالى ممن اجتهد بالقياس فيما لا نص فيه وأحسن الاجتهاد اقتداءً بشيخه مكحول ومكحول عن معاذ بن جبل رضي الله عنه فمن عرف بالاجتهاد وفي الشام محكول والأوزاعي قال ابن عبد البر (وممن حفظ عنه أنه أفتى مجتهداً رأيه وقايسا على الأصول من أهل الشام مكحول والأوزاعي) [٢٩، جـ٢، ٦٢].

قال – وأجمعوا أن نظير الحق حق، ونظير الباطل باطل، وعمر بن الخطاب رضي الله عنه وجه في خطابه لأبي موسى الأشعري النظر في القياس فقال (وقايس الأمور واعراف الأشياء والأمثال).

وقد أفتى الأوزاعي رحمه الله بالقياس في مسائل منها :

١ - الزكاة تؤخذ ممن وجبت عليه ولا ينظر إلى نيته، لأنها دين فقد أثر عنه أنه قال (لا تجب لها النية لأنها دين فلا تجب لها النية كسائر الديون ولهذا تخرجها ولي القييم ويأخذها.

٢ - أباح الأكل من دار الحرب.

٣ - أباح الأكل من الطعام قبل قسمته في المغانم وعلى ذلك السلف والخروج بما فضل منه إلى دار الإسلام قياساً على إباحته في دار الحرب. [١٣ ، ٥٣٨].

٤ - وقد أثر عنه أنه قال (الواجب عند اختلاف العلماء طلب الدليل من الكتاب والسنة، والإجماع، والقياس على الأصول منها، وذلك لا يعدم) [٢٩ ، جـ٢ ، ٨٠]

وأما منهجه في الأدلة المختلف فيها فقد أثبت الباحثون في أصول الأوزاعي عمله بعدد من الأدلة المختلف فيها [١٣ ، ص٣٢٧، ٤٢ ،٣٢٨، ص١٨٤ ، ٥١٥] وهي المصلحة المرسلة والعرف والاستصحاب وسد الذرائع وغيرها من الأدلة مع مراعاة بعده عن الأخذ بالرأي بادئ ذي بدء أو الإكثار منه كما سبق من قوله (وإياك وآراء الرجال وإن زخرفوه لك).

المبحث الثالث : خصائص وصفات مذهب الأوزاعي

تبين لك أن الإمام الأوزاعي من أئمة الأثر المكثرين، فقد أفتى في سبعين ألف مسألة بحدثنا وأخبرنا.

وهذا يعني أن ثروته الفقهية لو دونت وحفظت لجاءت بما يزيد على ثلاثين مجلداً كل مجلد فيه أكثر من ألفين مسألة وقد انتهى إليه علم أهل الشام وأخذ عن يحيى بن أبي كثير إمام أهل اليمامة، وإمامه الزهري قد جمع علم وأثر أهل الحجاز وقد تلقى ذلك

العلم عنه وعن حسان بن عطية وغيرهم، واجتمع له العلم الكثير حتى استحق الإمامة عام ١٤٠هـ وأصبح عالم الأمة الذي يقتدى به رحمه الله رحمة واسعة.

والزهري تلقى عن إمام التابعين سعيد بن المسبب رحمه الله وفقهاء المدنية السبعة فقد لازمه عشرين سنة وسعيد بن المسبب أكثر من حديث أبي هريرة فقد كان سعيد المبلغ الذي وعى. والعالم الذي حوى العلم والفهم رحمه الله تعالى وكانت إليه تنتهي الفتوى في المدينة رحمه الله تعال فالأوزاعي تلقى وأحسن التلقي بسند عالي وهمة عالية.

والأوزاعي عاصر بداية بروز المدارس الفقهية وتميز أهل الرأي في العراق عن أهل الحديث والأثر وأهل الأثر يقدرون للأوزاعي مكانته وعلمه كما تبين لك من احتفاء مالك وسفيان الثوري به عند مقدمة إلى الديار المقدسة مكة والمدينة وتلقيهم العلم عنه، وشهادتهم له. وهذا يعني أن مذهب الأوزاعي من أول مذاهب ومدارس أهل الأثر في الشام وأصحاب هذا المذهب يسمون بالأوزاعية. وعندما طلب الخليفة المنصور من مالك أن يعمم الموطأ على أرجاء الخلافة اعتذر مالك ثم اعتذر للمهدي أيضاً وقال إن في الشام من قد علمت يعني الأوزاعي وأما شمال إفريقيا فقد كفيته وأما العراق فأنت أدرى به.

روى ابن سعد عن الواقدي أنه سمع مالك يقول: لما حج أبو جعفر دعاني فدخلت عليه فحادثته وسألني فأجبته فقال إني عزمت أن أمر بكتابك الذي وضعته يعني الموطأ فينسخ نسخاً، ثم أبعث إلى كل مصر من أمصار المسلمين بنسخة وأمرهم أن يعلموا بما فيها ولا يتعدونه إلى غيره، ويدعوا ما سوى ذلك من العلم المحدث فإني رأيت أهل العلم رواة أهل المدينة وفي رواية عن مالك أن المهدي طلب ذلك فقال له (يا أمير المؤمنين أما هدا الصقع وأشار إلى المغرب فقد كفيتكه وأما الشام ففيهم الرجل الذي علمته يعني الأوزاعي، وأما أهل العراق ففيهم أهل العراق) [٥٤، ص١٩٧، ١٩٨] أو قال: (فهم أهل العراق) والمذاهب الفقهية الأربعة عند أهل السنة والجماعة هي:

- مذهب الإمام أبي حنيفة النعمان رحمه الله.
- مذهب الإمام مالك بن أنس رحمه الله.
- مذهب الإمام محمد بن إدريس الشافعي رحمه الله.
- مذهب الإمام أحمد بن حنبل رحمه الله تعالى.

تلك المذاهب الأربعة انتشرت واستقرت عند العامة والخاصة إلى زماننا هذا.

وهناك مذاهب لعلماء أجلاء منها مذهب الأوزاعي والليث بن سعد وأبي ثور وغيرهم وقد سبق أن ذكرنا أن الإمام مالك رجح الأوزاعي على أبي حنيفة والثوري رحمهم الله تعالى.

ولمذهب الأوزاعي قبول وانتشار في المدن الإسلامية من الشام إلى الأندلس على فترة القرن الثاني والثالث الهجري. ولعلنا نستخلص أهم الصفات والخصائص لهذا المذهب الفقهي : وقد تبين لك في المبحث السابق الأصول من الكتاب والسنة والإجماع والقياس وبعض أدلة الاجتهاد، وهنا تذكر صفات المذهب.

أولاً: الاعتماد على الأثر من السنة المطهرة وآثار الصحابة بشكل بين وظاهر قال الشافعي رحمه الله تعالى.

(ما رأيت رجلاً أشبهه فقهه بحديثه من الأوزاعي) [٥ ، ٣٥ ، ٣٢٨].

ولربما كان افتاؤه فيما يسأل عنه بحدثنا وأخبرنا مباشرة غالباً ولربما اعتذر عن الافتاء فيما غاب عنه الأثر فيه فألح السائل، فأجابه، فأنت إجابته على وفق الأثر المحفوظ عند غيره، ولذا تعجب تلاميذه مع ذلك، وهذا راجع إلى سعة ثروته وحفظه ومذهب الأوزاعية على هذا النهج فليسوا من المكثرين من أريت في علمهم وفتواهم بل قد عابوا ذلك على أهل العراق، فقد أثر عنهم ما رواه أبو اسحاق الفزاري.

(إننا لا ننقم على أبي حنيفة أنه رأى، كلنا نرى، ولكننا ننقم عليه أنه رأى الشيء عن النبي ﷺ فخالفه وهذا فيه توسط واعتدال محمود، فلا إفراط ولا تفريط، بل عملٌ بالسنة واستفادةً من الرأي في مجاله، وأما رد السنة والحديث بالتأويل والاحتمال فهذا غير محمود من أهل العراق، ورد الرأي مطلقاً غير محمود لأن النصوص محصورة والوقائع غير محصورة.

وإذا نظرنا إلى كتاب أبي يوسف في الرد على الأوزاعي ترى نماذج كثيرة من تمسك الأوزاعي بالحديث والأثر ومجادلة أبي يوسف رحمه الله بتأويلات من الرأي لا تسلم له [٤١ ، ص٢٣ ، ٢٤ ، ٢٥]. وقد أكد الأوزاعي رحمه الله على هذا المنهج بقوله (إذا بلغك عن رسول الله ﷺ حديث فإياك أن تقول بغيره ، فإنه كان مبلغاً عن ربه) [٣٤ ، جـ١ ، ص٨٠ ، ٢ ، ٨٠].

وهذا هو موقف مالك وأحمد الشافعي رحمهم الله تعالى أجمعين والإمام الأوزاعي من أول رد على أبي حنيفة في مسائل عديدة حيث صنف سير الأوزاعي وقد خصص للرد على أبي حنيفة في خمس وثلاثين مسألة تتعلق بأحكام الحرب وما يتصل بها من الأمان والأسلاب والغنائم، ثم رد أبو يوسف على الأوزاعي ثم رد الشافعي على أبي يوسف فتصدى الشافعي لانصاف الأوزاعي في أكثر مسائل هذا الكتاب وأثبت ذلك في كتابه الأم [٤٧ ، جـ١ ، ص٣٠٣ ، ٣٣٦].

فكان ذلك بداية الفقه المقارن والمناظرة العلمية الناصحة المثمرة رحمهم الله تعالى أجمعين.

وقد أثنى الأوزاعي رحمه الله تعال على أبي حنيفة لما تقابل معه في مكة وأثنى على كتاب السير الكبير لمحمد بن الحسن الشيباني.

ثانياً: مذهب الأوزاعي له نمط خاص، فهو لا يتوسع في القياس والاجتهاد بالرأي كأبي حنيفة، ولا يرى حجية عمل أهل المدينة على إطلاقه كمالك، وإنما يعتمد الأثر ويقدمه، ولا يخص مكاناً وبلداً على بلد ما ثبت الحديث عنده فالمدينة شرفها الله فيها الكثير من الصحابة والبلاد الأخرى فيها عدد كثير من المهاجرين والأنصار رحمهم الله تعالى. فالعبرة عنده بالأثر وصحته ولا يمكن أن نقول أنه يرفض عمل أهل المدينة المتواتر المأثور عن الصحابة فيها. وقد مر معك أنه يحتج بقول الصحابي ويقدمه على القياس وإنما العبرة بثبوت الأثر عن أحد الصحابة أو جماعة منهم وأما ما سوى المأثور فإنه قد روى عنه عمرو بن أبي سلمة سمعت الأوزاعي يقول (يترك من قول أهل مكة المتعة والصرف، ومن قول أهل المدينة السماع واتيان النساء في أدبارهن ومن قول أهل الشام الجبر والطاعة.

ومن قول أهل الكوفة النبيذ والسحور [٣٥، ص٢٩٤] أي تأخير السحور.

وعن رواد بن الجراح قال سمعت أبا عمر الأوزاعي يقول (لا نأخذ من قول أهل العراق خصلتين، ولا من قول أهل مكة خصلتين، ولا من قول أهل المدينة خصلتين، ولا من قول أهل الشام خصلتين، فأما أهل العراق فتأخير السحور وشرب النبيذ، وأما أهل مكة فالمتعة والصرف، وأما أهل المدينة فإتيان النساء في أدبارهن والسماع، وأما أهل الشام فبيع العصير وأخذ الديوان) [٣٥، ص٢٩٥].

وهذه المسائل التي ردها قد تكون قول أحد علماء تلك المدن، أصبحت بعد ذلك أقوالاً مرجوحة، فهو كما ترى ردها ولم يكن منه كبير قول ولا شدة لفظ على مخالف في الاجتهاد.

ثالثاً: الرفق فمما اشتهر به الإمام الأوزاعي الرفق بالأمة والسماحة في فتواه والحلم على المتعلمين قال عبد الله بن المبارك رحمه الله (لو قيل لي اختر لهذه الأمة

لاخترت سفيان الثوري والأوزاعي ولو قيل لي اختر أحدهما لاخترت الأوزاعي لأنه أرفق الرجلين).[١٠، جـ٦، ٢٤١، ١، جـ٧، ١١٣].

وقال الوليد بن مزيد (كفانا الأوزاعي من كان قبله) [١، جـ٧، ١٣٢].

وقال سعيد بن عبد العزيز للوليد بن مسلم هل رأيت أبا عمرو الأوزاعي قلت نعم قال فاقتدي به فلنعم المقتدي به. وقال (فاقتد به فقد كفاك من كان قبله).

ولرفقه أحبه معظم أهل بيروت من المسلمين والنصارى وغيرهم، وخرج في جنازته أربع، أمم المسلمون يحملون جنازته وخرج اليهود من ناحية، وخرج النصارى من ناحية، والقبط من ناحية [٢٤، جـ١، ٢٠٢، ١، جـ٧، ٩٣].

فقد كان رحمه الله مدافعاً عن حقوقهم، حريصا على ما يجلب الخير لهم، وما يدفع الضر عنهم يرسل الرسائل في فك أسراهم تخفيف الإتاوة عنهم فقد أرسل إلى أمير المؤمنين أبي جعفر المنصور في فك أسارى من أهل قاليقلا منهم النساء والعذارى (فليستعن بالله أمير المؤمنين ليتحنن على ضعفاء أمته وليتخذ إلى الله فيهم سبيلاً وليخرج من حجة الله عليه فيهن بأن يكون أعظم همه، وآثر أمور أمته عنده مفاداتهن فإن الله عز وجل حض رسول ﷺ والمؤمنين على من أسلم من الضعفاء في دار الشرك فقال (وَمَا لَكُمْ لا تُقَاتِلُونَ فِي سَبِيلِ اللَّهِ وَالْمُسْتَضْعَفِينَ مِنَ الرِّجَالِ وَالنِّسَاءِ وَالْوِلْدَانِ) ([النساء ٥]. هذا ولم يكن على المسلمين لوم فيهن فكيف بالتخلي بين المشركين وبين المؤمنات يظهرون منهن على ما كان يحرم علينا إلا بالنكاح. وقد حدثني الزهري أنه كان في كتاب رسول الله ﷺ الذي كتبه بين المهاجرين والأنصار أن لا يتركوا مغرماً أن يعينوه في فدى أو عقل، ولا نعلم أنه كان لهم يومئذ فئ موقوف، ولا أهل ذمة يؤدون إليهم خراجاً إلا خاصة أموالهم.

ووصية رسول الله ﷺ للمسلمين بالنساء في حجة الوداع وقوله إنما أوصيكم بالضعيفين المرأة والصبي، ومن رأفة رسول الله ﷺ كانت بهن قوله (إني أقوم في الصلاة أريد أن أطول فيها فأسمع بكاء الصبي فاتجوز في صلاتي كراهة أن أشق على أمه). فبكاؤه عليه من صبغة الكفر أعظم من بكائه بعض ساعة وهي في الصلاة. وليعلم أمير المؤمنين أنه راع وأن الله مستوف منه وموفيه حين يوقف به على موازين القسط يوم القيامة. أسأل الله أن يلقي أمير المؤمنين حجته ويحسن به الخلافة لرسوله في أمته، ويؤتيه من لدنه أجراً عظيماً والسلام عليكم). [٢١، جـ٦، ١٣٥ — ١٣٦، ٢٤، جـ١، ١٩٥، ١٩٧].

فما كان من هذا الأسلوب الرفيق، والنصح الحكيم إلا أن يثمر في قلوب الرجال، فلما قرأ أمير المؤمنين ذلك أمر بالفدا وعفا عما كان بينه وبين أهل قاليقلا من جفاء، وقد كتب إليه أبو جعفر المنصور (أما بعد فقد جعل أمير المؤمنين في عنقك ما جعل الله لرعيته فاطلعه طلعهم واكتب إليه بما رأيت فيه المصلحة لهم، وبما أحببت وبدا لك).

فكتب إليه الأوزاعي أما بعد فقد بلغني كتاب أمير المؤمنين يعلمني أنه قد جعل في عنقي ما جعل الله لرعيته في عنقه ويأمرني أن أطلعه طلعهم، وأكتب إليه بما رأيت فيه المصلحة لهم، وبما أحببت وبدالي، فعليك يا أمير المؤمنين بتقوى الله، وتواضع يرفعك الله يوم يضع المتكبرين في الأرض بعتر الحق، واعلم أن قرابتك من رسول الله لن تزيد حق الله عليك إلا عظما ولا طاعته إلا وجوباً، ولا الإياس فيما خالف ذلك منه إلا انكاراً والسلام [٢، ص١١٣، ١١٤، ١، جـ٧، ص١٢٥].

وتتوالى الرسائل في مصالح الناس فكتب إليه في مصالحَ أهل مكة وزيادة أرزاق أهل الساحل. [٢٤، جـ١، ١٩٢ — ١٩٥].

وكتب رسالة لاطلاق والي بعلبك اسماعيل بن الأزرق، وأنه عرف عنه العفاف

والقصد. والخطأ ممن ابتلى بالولاية وارد، كتب رسالة إلى والي أبي لج يحثه على حسن السيرة مع أهل الذمة.

قال (قد أوصى رسول الله ﷺ بخفض الجناح لهم وبالرأفة بهم والمعدلة بينهم، يعفى عن مسيئهم فيما يجمل العفو فيه، ويعاقب المذنب على قدر ذنبه، لا يقتحم العقوبة وجهه فإنه بلغنا أن صكة الوجه يوم القيامة لا تغفر فكيف من الموت أجمل من عقوبته، لا يثنى إلى حدود الله عطفه ولا يقف في سيرته على أمره، يريه جهله أنه في الأمور مخير وأن غيه رشد، فهو لحرم الله عند غضبه ملغي وبالعداوة في دين الله وعلى عباده يسفه فانكم جعلتم أمانتكم من أهل ذمتكم مأكلاً وبين أهواءكم مرتعاً حتى هلكت الأموال وعلقت الرجال مع المثلة في اللحى وتقطيع الأبشار ورسول الله ﷺ يقول فيما بلغنا (من ظلم معاهداً أو كلفه فوق طاقته فأنا حجيجه) فأعظم بندامة من رسول الله عن قليل حجيجه ثم قال : أنه سوف يكتب إلى صاحبه الخليفة، ولكنه ابتدأ به رجاء النفع وهذا من حكمته رحمه الله تعالى لأن النصح هو المقصود والاصلاح هو المراد وفي نهاية الرسالة قال جعل الله في طاعته ألفتنا وفيما يحب تقبلنا ومثوانا والسلام) [٢٤، جـ١، ٢٠٠، ٢٠٠٢]. وغالباً نلحظ هذا الرفق من الإمام، رفق من غير ضعف، وقوة في الحق تهاب من غير عنف، رحمه الله رحمة واسعة.

رابعاً : الاجتهاد بالرأي المستمد من نصوص القرآن والسنة.

وفيه الموافقة لها بلا تأويل متكلف ولا توقف متعسف فيأتي جوابه على وفق الأثر وعلى مقاصد الشريعة، بما يميزه عن توسع أهل العراق وحذر أهل الحجاز.

وهو امتداد مدرسة معاذ بن جبل رضي الله عنه الذي أقره النبي عندما بعثه إلى اليمن فقال له بما تحكم قال بكتاب الله قال فإن لم تجد قال فبسنة رسول الله قال وإن لم تجد قال اجتهد رأي ولا ألوا قال ﷺ الحمد لله الذي وفق رسول رسول الله لما يرضاه

رسول الله [٥١ ، ١٠ ، ١١٤ ، ٤٤ ، جـ١ ، ص٢٠٢]. فقد نزل معاذ بالشام معلما حتى توفى رحمه الله تعالى. وكان من أحسن المعلمين كيف لا وهو مرشح رسول الله ﷺ للتعليم والقضاء في اليمن وعنه وعن غيره من الصحابة كأبي الدرداء تعلم أهل الشام وتفقهوا فكان الأوزاعي رحمه الله امتداد لذلك العلم والعطاء من أصحاب رسول الله ﷺ وتلاميذهم من كبار التابعين وكان أوسعهم في الاقتداء قال شفيق طبار (تبين لك من ذلك كله أن الإمام الأوزاعي قد كان فقيه رأي كما هو فقيه أثر) [٢٣ ، ص١٧٧] وقال الدكتور عبد الله الجبوري (الإمام الأوزاعي وإن كان له مسلكه الخاص في الاستنباط فهو لا يتوسع في استخدام الرأي كمدرسة أبي حنيفة ولا يرى في عمل أهل المدينة حجة كمدرسة مالك) [٥٥، جـ١ ، ص٦٢].

فمبالغة مالك في تقديم عمل أهل المدينة ليست عنده، ومبالغة أهل العراق في الرأي والقياس ليست عنده، ولذا أعجب الإمام الشافعي بمسلكه وغلبه على غيره.

وقد شهد له مالك بأنه من الراسخين في العلم.[٢٠ ، ص٢٢٦]رحمهم الله تعالى أجمعين فاجتهاده عن علم راسخ بنصوص القرآن والسنة المطهرة لا عن افتقار وقلة فما أجمل الاجتهاد من الراسخين، وما أحسن الفقه من العارفين، وهذا ما تذاكر فيه بعض طلاب الأوزاعي، حيث قال عبد الحميد بن حبيب قلت لمحمد بن شعيب أنشدك الله ومقامك بين يديه لقيت أفقه في دين الله من الأوزاعي ؟ قال : اللهم لا قال قلت فأروع منه ؟ قال لا : قلت فأحلم منه ؟ قال لا. [١٨٥ ، ١ ، ٢٤].

وبعد بيان تلك المميزات العامة لمذهب الأوزاعي نذكر لك مميزات كتاب سير الأوزاعي الذي رواه الربيع بين سليمان عن الإمام الشافعي رحمه الله تعالى إن كتاب سير الأوزاعي يمثل نموذجاً من الفقه المقارن في مراحله الأولى وقد بدأت في تحقيقه وتبين لي فيه :

١ - أدب الحوار، وحسن المناقشة وعظيم الإثراء. والحوار المتبادل بين العلماء.

٢ - وتبين فيه منهج الاستدلال وحسن التوجيه والتعليل، والدراسة والتحليل.

٣ - ويظهر فيه سعة أفق المجتهدين، وسعة صدور الراسخين بما تضيق به صدور المتعصبين الجاهلين، أو المبتدعين الضالين، وهذه من أهم ما يحتاج إليه طلبة العلم السائرين على آثار الصالحين.

ومن أهم ثمار الفقه المقارن العذر بالاجتهاد، والرفق بالعباد، والسعة للأمة بما يكون أمامها من الأقوال التي تستوعب الظروف والأحوال.

وإن شاء الله سأحقق كتاب سير الأوزاعي معتمداً على مخطوطة جامعة الملك سعود رقم ١٩٤ دراسة مقارنة مع سير الأوزاعي الملحق بكتاب الأم الجزء السابع من ص ٣٥٢ إلى ٣٩٠ ومع الرد على سير الأوزاعي للإمام أبي يوسف الطبعة الأولى بعناية أبي الوفا الأفغاني ونشر لجنة احياء المعارف النعمانية بحيدر آباد الدكن بالهند.

وفي الدراسة سأضيف بيان مذهب مالك وأحمد وغيرهم حتى تتوسع المقارنة في المسائل التي جرى بيانها عند أبي حنيفة والأوزاعي والشافعي رحمهم الله تعالى وهي خمساً وثلاثين مسألة في المغازي والسير وأحكام الغنيمة وقسمتها وأسأل الله العون والتوفيق.

وللإمام الأوزاعي فقه غني، واجتهاد ثري، في كل أبواب الفقه وله مسألة لطيفة انفرد بها :

قال الذهبي : ومن غرائب ما انفرد به الأوزاعي أن الفخذ ليست في الحمام عورة وأنها في المسجد عورة وله مسائل كثيرة حسنة، ينفرد بها وهي موجودة في الكتب الكبار وله مذهب مستقل مشهور وعمل به فقهاء الشام وفقهاء الأندلس. [١ ، جـ٧ ، ص٨٥].

ومفردات المذاهب علم لطيف ينبغي على طلاب الدراسات العليا لمرحلة الماجستير المسابقة إليه ومن ذلك ما انفرد به الإمام الأوزاعي رحمه الله تعالى، ويذكر مخطوطة عن فقه الأوزاعي في مكتبة القرويين بفاس [٥٦، ص٥٠].

ولعل الله سبحانه أن ييسرها لي فأجدها وأقوم بتحقيقها إن شاء الله تعالى أو يحققها مجموعة من طلابي في الدراسات العليا إن كان حجمها كبير ونسأل الله التوفيق والتيسير. وقد درس العلماء المعاصرون فقه الأوزاعي دراسات متعددة ومفيدة ويبقى الكثير ومن تلك الدراسات الفقهية :

١ - فقه الإمام الأوزاعي للدكتور عبد الله الجبوري رسالة دكتوراه ذكر فيها ما يصل إلى ثلاثمائة مسألة وقد سبق ذكر ذلك.

٢ - الأوزاعي وتعاليمه الإنسانية للدكتور صبحي المحمصاني في مجلد واحد وذكر عددا مختاراً من مسائل السياسة الشرعية والقضاء والعقوبات والأحوال الشخصية والأحوال المالية والسير.

٣ - أصول فقه الإمام الأوزاعي للدكتور علي بن سعد الضويحي وسبق ذكر ذلك ومهما كان فإن حق الأئمة من سلف هذه الأمة كبير، وجمع ما قبل انتشار التدوين والعناية به وإبرازه على شكل موسوعات فقهية عمل ينبغي أن تتجه له الدوائر العلمية وهذا مما أوصى به الأوزاعي رحمه الله تعالى في قوله (عليك بآثار من سلف وإن رفضك الناس وإياك وآراء الرجال وإن زخرفوه لك فإن الأمر ينجلي وأنت على طريق مستقيم) [١، ٧، ٨٨] فالعناية بآثار علماء السلف حفظ للعلم وإكرام لأهله وثبات على الطريق المستقيم.

المبحث الرابع : أسباب انحسار المذهب

بعد انتشار المذهب لمائتين وعشرين عاماً في بلاد الشام، وأربعين عاماً في بلاد الأندلس يغترف العلماء وطلبة العلم من معين الأوزاعي وفتاويه ومروياته فيصدرون بعلم غزير وفقه واجتهاد قدير مبني على الكتاب العزيز والسنة المطهرة والمصادر الشرعية المعتبرة.

وجاء الأئمة بعد ذلك وقد جمعوا علم من سبقهم وعايشوا قضايا من عاصرهم واجتهدوا فيها ما وسعهم فكانوا للناس موئلا وللأمة وهمومها حصنا ومعقلاً كالإمام الشافعي والإمام أحمد بن حنبل رحمهم الله تعالى، وبين العلماء رحم موصوله وأخوة في الله وحب فيه لا تعدلها علاقة، ولا تساويها أي مصلحة دنيوية عاجلة فبعضهم مع بعض في ولاء على إرث سيد الأنبياء ﷺ فهذا الشافعي رحمة الله تعالى كان يعد نفسه من علماء أهل المدينة ومدرسة أهل الأثر ويدافع عن شيخه مالك بن أنس رحمه الله في مناظراته المتعددة في العراق قال الشيخ محمد أبو زهرة (لم يتجه الشافعي إلى تكوين مذهب مستقل أو آراء مستقلة عن آراء مالك إلا بعد أن غادر بغداد في رحلته الأولى إليها سنة ١٨٤هـ فإنه كان قبل ذلك يعد من أصحاب مالك) [٥٧ ، ص١٤٥] وقد أقام بمكة بعد ذلك وجلس في الحرم للتدريس والافتاء وأظهر المسائل التي ينفرد بها عن مالك مع أنه لا يسمى مالك إلا بالأستاذ وكان ذلك بعد وفاة مالك بسنوات رحمهم الله تعالى أجمعين، وقد تعلم وأحاط الشافعي رحمه الله تعالى بعلم الأوزاعي عن طريق شيخه عمرو بن أبي سلمه، صاحب الأوزاعي، وبعلم أهل الحجاز وأهل العراق وأهل اليمن وفقه اللين بن سعد عن طريق شيوخه وبرز بفقهه الممتزج من هذه الخبرات العظيمة التي أثمرت كتاب الرسالة التي مهد فيها علم أصول الفقه وأجاد، وبيّن الأصول التي ينى عليها الفقه ويشاد، وقرر ما هو متقرر عند الراسخين في العلم من حجية السنة

والإجماع، وحجية القياس على ما ثبت في تلك الأصول. فكان من علم الشافعي الفقه المحكم على علم الأصول المنظم، الذي تلاقت فيه أنهار العلم من كل الاتجاهات فتدفقت فيه المعاني الكلية منسجمة متناسقة مسبوكة ببلاغة وبيان الشافعي وفصاحته العربية.

وعن الشافعي رحمه الله تعالى تلقى الإمام أحمد بن حنبل الإمام الحافظ المبجل، الذي حفظ السنة في مسنده وقمع البدعة في صبره وجلالته، فكان إمام أهل السنة والجماعة به دفع الله سبحانه كيد المبطلين عن كتاب الله الكريم وسنة نبينا خير المرسلين، فزالت فتنة خلق القرآن ورفعت راية السنة المطهرة عالية في نفوس طلبة العلم وفي أرجاء الأمة المتعطشة للحكمة والعلم ومن يؤتي ذلك فقد أوتي الخير الكثير والفضل والعلم العزيز رحمهم الله رحمة واسعة وها هو الإمام أحمد على إثر الأوزاعي أجاب في ستين ألف مسألة بحدثنا وأخبرنا [٥٨، ١٨٥].

وإذا تحدثنا عن الأوزاعي وأنه نشأ يتيماً فإن الشافعي نشأ يتيماً وأحمد بن حنبل كذلك فتبارك الله صاحب الفضل والعطاء وعجيب هذا التشابه في النشأة وفي العاقبة وفي علو الهمة وخدمة الأمة.

وأحمد بن محمد بن حنبل رحمه الله تعالى تلقى العلم من كبار تلاميذ الأوزاعي ومنهم وكيع ويحيى بن سعد القطان.

فقد روي عن يحيى بن سعيد أنه قال: ما قدم علي مثل أحمد بن حنبل وفي رواية حنبل ويحيى بن معين [٥٨، ص١٠٣].

وتلقى عن عبد الرزاق بن الهمام وقد عاصر عبد الرزاق الأوزاعي وتلقى منه وهما قرناء وأحمد من أعلم الناس بحديث سفيان الثوري ومر بك كيف تلقى سفيان عن الأوزاعي وهما أقران.

فانتقل العلم بالسنة في عهد الإمام أحمد وانتهى إلى رجال منهم أحمد ويحيى بن معين. وأحمد أكثر فقهاً من ابن معين.

وقد اهتم أبو يوسف ومحمد بن الحسن الشيباني وتلاميذهم بالتأليف على مذهب شيخهم.

وكذا تلاميذ الإمام مالك قد اهتموا بعلم عالم المدينة.

تلخيصاً وبياناً وتدويناً فساهم ذلك في نمو فقه الإمام مالك وانتشاره في الأندلس والمغرب وبلاد الحجاز التي يرد عليها الحجاج ويصدرون عنها وعن علمائها، وهكذا انتشرت تلك المذاهب.

وأما تلاميذ الأوزاعي فلم يأخذوا مداهم في الكتابة والجمع والتلخيص والمختصرات وإنما غلبوا المشافهة.

فاستقرت المذاهب الأربعة وهي مذهب أبي حنيفة ومالك والشافعي وأحمد رحمهم الله وهي امتداد لما قبلها فعلم أهل العراق استقر في مذهب أبي حنيفة وعلم أهل الحجاز والشام واليمن ومصر استقر في مذهب مالك والشافعي وأحمد وذلك لتوافر أسباب معينة منها العلمية ومنها السياسية.

وأما الأسباب التي أدت إلى انحسار مذهب الأوزاعي فهي مرتبطة بأطوار المناهج الفقهية وإليك أهم تلك الأسباب :

١ - رغبة الإمام الأوزاعي وطبقته الفقهية عن الكتابة الفقهية وكراهيتهم أن يكتب غير كتاب الله سبحانه وسنة رسوله ﷺ واستمرار ذلك التوجه عند تلاميذه.

٢ - مرابطة الإمام الأوزاعي في بيروت وهي ليست مدينة جذب علمي كبغداد وليست كالمدينة والحجاز في توافد الحجاج عليها.

٣ - التوافق الكبير بين فقه الإمام الشافعي وفقه الأوزاعي، وفقه مالك وفقه الأوزاعي وفقه الإمام أحمد بن حنبل وفقه الأوزاعي فالمنهجية الفقهية واحدة وهي الاهتمام بالسنة والأثر وتقديمها على الرأي.

وهذا يعني أن هذه المذاهب امتداد لمذهب الأوزاعي ومن قبله من علماء الأثر رحمهم الله تعالى أجمعين.

٤ - تشجيع والي الأندلس هشام بن عبد الرحمن على الانتقال لمذهب مالك لمّا سمع ثناء مالك عليه واعتماده لمذهب مالك في القضاء في ولايته.

٥ - تشجيع أبو زرعه الدمشقي لما ولي قضاء دمشق على مذهب الشافعي ونشره وتعليمه لمختصر المزني واعطائه الجوائز لمن يحفظه فهو أول من أدخل المذهب الشافعي في الشام.

وهذا لا يعني اندثار علم وأثر مذهب الأوزاعي وإنما هو محفوظ في المجامع الفقهية وتناقله علماء الشافعية والحنابلة في موسوعاتهم الفقهية كالأم للشافعي وكالمغني لابن قدامه ولقد اهتم الشافعي رحمه الله تعالى بذلك ونقل علم الأوزاعي ومروياته ومن ذلك نقله لكتاب سير الأوزاعي رحمهم الله تعالى.

وهذا مما يؤكد هذا الارتباط وذلك الامتداد وتلك الأخوة الجامعة والرحم الموصولة فإن العلم رحم بين أهله، غفر الله لنا ولهم وربنا رؤوف رحيم، وهم جميعاً ورثة خير البرية ومعلم البشرية محمد رسول الله ﷺ، ينصرون الله ورسوله، اللهم اجعلنا من التابعين لهم بإحسان وطهر قلوبنا من الغل على المؤمنين واجعلنا من السائرين من بعدهم على هداك وتقواك يا ذا الجلال والإكرام.

كما قلت وقولك الحق (لِلْفُقَرَاءِ الْمُهَاجِرِينَ الَّذِينَ أُخْرِجُوا مِنْ دِيَارِهِمْ وَأَمْوَالِهِمْ يَبْتَغُونَ فَضْلاً مِنَ اللَّهِ وَرِضْوَاناً وَيَنْصُرُونَ اللَّهَ وَرَسُولَهُ أُولَئِكَ هُمُ الصَّادِقُونَ❁ والَّذِينَ

تَبَوَّأُوا الدَّارَ وَالْإِيمَانَ مِنْ قَبْلِهِمْ يُحِبُّونَ مَنْ هَاجَرَ إِلَيْهِمْ وَلا يَجِدُونَ فِي صُدُورِهِمْ حَاجَةً مِمَّا أُوتُوا وَيُؤْثِرُونَ عَلَى أَنْفُسِهِمْ وَلَوْ كَانَ بِهِمْ خَصَاصَةٌ وَمَنْ يُوقَ شُحَّ نَفْسِهِ فَأُولَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ ❖ والذين جاءوا من بعدهم يقولون ربنا اغفر لنا ولاخواننا الذين سبقونا بِالْإِيمَانِ وَلا تَجْعَلْ فِي قُلُوبِنَا غِلًّا لِلَّذِينَ آمَنُوا رَبَّنَا إِنَّكَ رَؤُوفٌ رَحِيمٌ) [الحشر، ٨، ٩، ١٠].

الخاتمة

في ختام هذا البحث أتوجه بالشكر الجزيل لجامعة الإمام الأوزاعي على ما قدموه من تصوير بعض المراجع وحسن المقابلة والمعاملة، وإلى كل من أهدى لي كتاباً أو معلومة مفيدة، وإلى المحكمين لهذا البحث من العلماء الأجّلاء بارك الله فيهم.

وأسأل الله أن ينفعنا بما علمنا وأن يزيدنا علماً وعملاً صالحاً وصلى الله وسلم على محمد وآله وسلم.

المراجع

[١] الذهبي، محمد بن أحمد بن عثمان. *سير أعلام النبلاء*. تقديم: سيد حسن الفطامي، تحقيق: وجدي سعيد. مصر: المكتبة التوفيقية، ١٤٢٢هـ.

[٢] ابن زيد، أحمد بن محمد ابن أبي بكر الموصلي الحنبلي. *محاسن المساعي في مناقب أبي عمرو الأوزاعي*. بيروت: مكتبة الحياة، ١٩٦٧.

[٣] ابن سعد، محمد بن سعد. *الطبقات الكبرى*. بيروت: دار صادر، ١٩٩٧م.

[٤] ابن كثير، أبو الفداء عماد الدين إسماعيل بن عمر. *البداية والنهاية*. بيروت: دار الفكر، ١٩٧٨م.

[٥] ابن عساكر، علي ابن الحسن. *تاريخ دمشق*. بيروت: دار الفكر، ١٩٨٤م.

[٦] ابن عبد البر، يوسف بن عبد الله الأندلسي. *الإنباه عن قبائل الرواه*. مصر: مطبعة السعادة. ١٩٨٥م.

[٧] السمعاني، محمد بن منصور. *الأنساب*. بيروت: دار الجنان، ١٩٨٨م.

[٨] ابن خلكان، أحمد بن محمد بن أبي بكر. *وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان*. بيروت: دار صادر، ١٩٧٧م.

[٩] الذهبي، محمد بن أحمد بن عثمان. *تاريخ الإسلام*. بيروت: دار الكتاب العربي، ١٩٦٣م.

[١٠] ابن حجر، أحمد بن علي العسقلاني. *تهذيب التهذيب*. الهند: دار المعارف النظامية، ١٩٩٣م.

[١١] السبكي، عبد الوهاب بن علي. *طبقات الشافعية*. بيروت: المكتبة العلمية، ١٩٨٧م.

[١٢] ابن العماد، شهاب الدين عبد الحي بن أحمد الحنبلي. *شذرات الذهب في أخبار من ذهب*. بيروت: دار ابن كثير، ١٩٨٩م.

[١٣] الصفار، عبد الرزاق قاسم. *الإمام الأوزاعي كما يبدو من فقهه ومنهجه*. بغداد: دار الرسالة، ١٩٧٦م.

[١٤] البغدادي، أحمد بن علي بن ثابت الخطيب. *الفقيه والمتفقه*. مكتبة أنس بن مالك، ١٤٠٠هـ.

[١٥] أبو عوانه، يعقوب بن اسحاق. *مسند أبي عوانة*. الهند: دائرة المعارف العثمانية، ١٣٦٢هـ.

[١٦] ابن النديم، محمد بن اسحاق. *الفهرست*. بيروت: دار المعرفة، ١٩٨٥م.

[١٧] تدميري، عمر بن محمد. *موسوعة علماء المسلمين*. بيروت: المركز الإسلامي، ١٩٨٤م.

[١٨] سيد الأهل، عبد العزيز. *الأوزاعي فقيه أهل الشام*. القاهرة: طباعة المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، ١٩٦٦م.

[١٩] الذهبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان. *ميزان الاعتدال*. بيروت: دار المعرفة، ١٩٦٣م.

[٢٠] الملاح، حسين بن محمد. الإمام الأوزاعي محدثاً. بيروت: المكتبة العصرية، ١٩٩٣م.

[٢١] الأصفهاني، أبو نعيم أحمد بن عبد الله. *حلية الأولياء*. بيروت: دار الفكر، ١٩٩٢م.

[٢٢] الطبراني، سليمان بن أحمد بن أيوب. *الطبراني الكبير*. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٩٠.

[٢٣] طبارة، شفيق. *الإمام الأوزاعي*. بيروت: مطابع دار الريحاني، ١٩٦٥م.

[٢٤] الرازي، ابو محمد عبد الرحمن بن أبي حاتم. *الجرح والتعديل*. بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٩٥٣م.

[٢٥] شيخو، خضر محمود. *بذل الساعي في جمع ما رواه الأوزاعي*. بيروت: دار البشائر الإسلامية، ١٩٩٣م.

[٢٦] الشعار، مروان بن محمد. *الإمام الأوزاعي إمام أهل السلف*. بيروت: دار النفائس، ١٩٩٢م.

[٢٧] البخاري، محمد بن إسماعيل إبراهيم. *التاريخ الكبير*. الدكن: دارة المعارف العثمانية. ١٣٦٠هـ.

[٢٨] ابن الصلاح، أبو عمر عثمان بن عبد الرحمن. *مقدمة ابن الصلاح*. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٨٩م.

[٢٩] ابن عبد البر، يوسف بن عبد الله الأندلسي. *جامع بيان العلم وفضله*. القاهرة: المطبعة المنيرية، ١٩٧٥م.

[٣٠] النووي، أبو زكريا يحيى بن شرف. *شرح صحيح مسلم*. بيروت: دار الفكر، ١٩٩٩م.

[٣١] الجبوري، عبد الله بن محمد. *الإمام الأوزاعي حياته وآراؤه وعصره*. بغداد: دار الرسالة، ١٩٠٨م.

[٣٢] أبو المحاسن، جمال الدين يوسف بن تغري. *النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة*. ١٩٩٢م.

[٣٣] ابن شهاب، محمد بن سلامة القضاعي. *مسند الشهاب*. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٩٨٦م.

[٣٤] الذهبي، محمد بن أحمد بن عثمان. *تذكرة الحفاظ*. بيروت: دار إحياء التراث، د.ت.

[٣٥] الشعار، مروان بن محمد. *سنن الأوزاعي*. بيروت: دار النفائس، ١٩٩٣م.

[٣٦] الدارمي، عبد الله بن عبد الرحمن ابن الفضل. *سنن الدارمي*. مكة المكرمة: دار الباز، ١٩٨٧م.

[٣٧] ابن منظور، محمد بن مكرم. *لسان العرب*. بيروت: دار صادر، ١٩٥٥م.

[٣٨] الجرجاني، أحمد بن محمد. *التعريفات*. بيروت: مكتبة لبنان، ١٩٩٢م.

[٣٩] البغدادي، أحمد بن علي بن ثابت. *الكفاية في علم الرواية*. بيروت: المكتبة العلمية، ١٩٨٦م.

[٤٠] الأسنوي، جمال الدين عبد الرحيم بن الحسن. *نهاية السول في شرح منهاج الأصول*. بيروت: عالم الكتب، ١٣٤٥هـ

[٤١] أبو يوسف، يعقوب بن إبراهيم الأنصاري. *الرد على سير الأوزاعي*. حيدر أباد: لجنة إحياء المعارف النعمانية، ١٣٥٧هـ.

[٤٢] الضويحي، علي بن سعد. *أصول مذهب الأوزاعي*. الرياض: رسالة ماجستير بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٤٠٥ -١٤٠٦هـ.

[٤٣] التركي، عبد الله بن عبد المحسن. *أصول مذهب الإمام أحمد بن حنبل*. الرياض: جامعة الإمام محمد. ١٩٩٦م.

[٤٤] ابن القيم الجوزية، محمد بن ابي بكر. *أعلام الموقعين*. بيروت: دار الجيل، ١٤٠٩هـ.

[٤٥] ابن قدامه، عبد الله ابن أحمد بن محمد. روضة الناظر، الرياض، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. ١٩٧٩م.

[٤٦] ابن قدامه، عبد الله بن أحمد بن محمد المقدسي. *المغني*. الرياض: مكتبة الرياض الحديثة، ١٩٩٩م.

[٤٧] الشافعي، محمد بن إدريس. *الأم*. بيروت: دار الفكر، ١٩٨٨م.

[٤٨] ابن رشد، محمد بن أحمد. *بداية المجتهد*. بيروت: دار المعرفة، ١٩٧٩م.

[٤٩] الصويغ، عبد المحسن بن عبد العزيز. *أصول فقه الإمام سعيد بن المسيب*". *رسالة ماجستير*، الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٤٠٥-١٤٠٦هـ.

[٥٠] إبراهيم، محمد أنور. "أصول الفقه قبل التدوين". *رسالة دكتوراه*، مصر: الأزهر، ١٣٨٥هـ.

[٥١] البيهقي، أحمد بن الحسين بن علي. *السنن الكبرى*. بيروت: دار الفكر، ١٣٥٥هـ.

[٥٢] ابن السبكي، عبد الوهاب بن علي. *جمع الجوامع*. بيروت: دار الفكر، ١٩٩٩م.

[٥٣] خلاف، عبد الوهاب بن محمد. *أصول الفقه*. الكويت: دار القلم، ١٩٩٠م.

[٥٤] الجندي، عبد الحليم بن محمود. *مالك بن أنس إمام دار الهجرة*. مصر: مطبعة دار المعارف، ١٩٦٩م.

[٥٥] الجبوري، وعبد الله بن محمد. *فقه الإمام الأوزاعي*، بيروت: إحياء التراث الإسلامي، العراق، بغداد: وزارة الأوقاف، مطبعة الإرشاد، ١٣٩٧هـ.

[٥٦] محمصاني، صبحي بن رجب. *الأوزواعي وتعاليمه الإنسانية*. بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٧٨م.

[٥٧] أبو زهرة، محمد. *الشافعي*. بيروت: دار الفكر، ١٩٩١م.

[٥٨] ابن الجوزي، أبو الفرج عبد الرحمن بن علي. *مناقب الإمام أحمد*. تحقيق: عبد الله التركي، مصر: مكتبة الخانجي، ١٩٧٩م.

Summary for Al Awzaii's School (Doctrine)

Abdul Mohsen A. Al Sowegh
Assistant Professor, Department of Islamic Studies, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

(Received 19/7/1424H.; accepted for publication 4/1/1425H.)

Abstract. *Chapter 1: Imam Al-Awzaii*: Al Imam Al Awzaii is known as Imam of Islam, Abo Amur, Abdul Rahman Bin Amur Bin Yahmed Al Awzaii; Imam of "*Al Sham*" region and also Imam of his time scholars as per the witness of his peers. He was born in 88 AH. and died in 157 AH. He received his education in Al Sham region, Al Yamamah, Al Haramain (The two holy mosques) and finally in Iraq. He received also his education from the scholars at his time and more from Al Imam Al zuhri, Makhul, Hassan Ben Atyiah and from others.

Many Imams and scholars have received some of their learning from him and he attracted much admiration from them. The first "Fatwa" (which is a religious decree) he issued was in 113 AH. He has glorious initiatives in presenting religious advices and lectures to his society. He moved then from Damascus to Beirut and settled there and was attended by his students.

Al Awzaii was esteemed by the people, and his funeral was attended by crowds of Muslims, Gothics and Jews serving a prayer at his soul, Allah might be merciful upon him.

Chapter 2: Al Imam Al Awzaii's School: Al Imam Al Awzaii's school (religious insight) was spreaded in Al Sham region, Andalus and in North Africa. The "Fatwa" in Al Sham was based on his attitude for nearly two hundreds and twenty years, and fourty years in Al Andalus. Al Awzaii is referred to the school of religious holy inheritance and presented his first Fatwa in seventy thousand religious issues relying on his religious insights without hasting for a resolution that has no evidence. The most remarkable characteristics of his school are:

1. Depending only on the holy sources of the Holy Qur'an and the noble prophet sayings, Al Imam Al Shafii witnessed his acquainatance in the Noble Hadith as similar to his religious knowledge.
2. He is not going far in the analogy process as well as Abo Haneefah; nor Imam Malik as in his plea.
3. His compassion and clemency toward his apprentices and his lenience to the people.
4. His exercise of judgment in the decision depending on the Holy Quran and the Purified Sunnah (The Noble Hadith). However, the lack of his students for authoring lead to the fading of his school due to his stay in Beirut which is a significant hindering factor from that.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٧، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ١١٢١-١١٨٠ (١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م)

الفحص قبل الزواج في الفقه الإسلامي

مصلح عبدالحي النجار

أستاذ مساعد، قسم الدراسات الإسلامية، كلية التربية للبنات، الأقسام الأدبية،

الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤٢٥/٢/٢٠هـ، وقبل للنشر في ١٤٢٥/٤/١٨هـ)

ملخص البحث. جاء هذا البحث ؛ لتوضيح مسألة الفحص قبل الزواج من الوجهة الفقهية الشرعية، وبصورة مفصلة ومتكاملة ومنهج الباحث في مثل هذه النوازل أن يستقصي جوانب المصلحة، وجوانب المفسدة في موضوعها، ثم يستنبط الحكم الفقهي بناء على ما عهد في الشرع الحنيف من الموازنة بين المصالح والمفاسد، وتحصيل أعظم المصلحتين المتعارضتين، ودفع أعظم المفسدتين عند تعذر الجمع بين تحصيل المصالح كلها، ودفع المفاسد كلها.

وإذا تأملنا في مسألة الفحص قبل الزواج بنظرات فاحصة، نجد أنه بإمكاننا أن ندرجها ضمن باب السياسة الشرعية، ويكن تفصيل ذلك بما يلي:

أ) في حالة انتشار الأمراض الوراثية والمعدية في بلدٍ معين، وكان الزواج من أهم الأسباب التي تؤدي إلى انتشار تلك الأمراض، فإن لولي الأمر التدخل في ذلك، من باب السياسة الشرعية، وله أن يجعل الفحص الطبي قبل الزواج إلزامياً، وذلك لوقاية أفراد ذلك المجتمع من الأمراض المستعصية.

ب) وأما في الأحوال العادية، التي لا يكون فيها الزواج سبباً لانتشار الأمراض الوراثية والمعدية ؛ فإنه من غير اللائق أن يجبر الناس على إجراء الفحص الطبي قبل الزواج، خاصة وأن الناس يتزوجون منذ زمن بعيد، من دون الفحص الطبي قبل الزواج والغالب في ذلك السلامة. ولا يمنع هذا الخاطبين من إجراء فحوصات شاملة ما داما يريدان ذلك.

المقدمـــــــة

إن الحمـد لله نحمـده ونسـتعينه ونسـتغفره ونعـوذ بـالله مـن شـرور أنفسـنا، ومـن سـيئات أعمالنا، من يهده الله فلا مضل له، ومن يضلل فلا هادي له، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له، وأشهد أن محمداً عبده ورسوله.

القضية المطروحة للبحث في الواقع العملي هي مدى مشروعية أو إلزامية الفحص الطبي قبل الزواج في الفقه الإسلامي. وهذه المسألة مستجدة ومن النوازل بلا ريب، فلا يتناولها بصورة مباشرة نص من القرآن الكريم أو السنة النبوية، ولم يبحث فيها العلماء القدامى؛ لأنها وليدة مراحل كثيرة من التقدم العلمي في مجال الطب. ففي العصر الحاضر تقدم الطب كبقية العلوم تقدماً مذهلاً، واستطاع بما يسر الله عز وجل من وسائل وإمكانات أن يساعد في المحافظة على النسل إيجاداً أو إبقاءً.

"أن التطور الحديث في مجال علوم البيولوجية الذرية وعلم الوراثة قد أدى إلى زيادة الاهتمام في الأمراض الوراثية أو المعدية، حيث إن ٥٪ من أطفال العالم وحسب إحصائيات منظمة الصحة العالمية مصابون بأمراض وراثية أو أمراض جينية بدرجات مختلفة، وأحياناً بشكل ظاهر للعيان.

لقد حصل في السنوات الأخيرة تقدم في مضمار علم الجينات والهندسة الوراثية والفحوصات الجينية المختلفة والمتعددة لتشخيص الإصابات، وكذلك فقد حصل ومن خلال الخطى الحثيثة في هذا المضمار قفزات نوعية في مجال علاج هذه الأمراض قبل الولادة وأثناءها وخلال أيام الطفولة المبكرة. إن معظم الأطفال يولدون طبيعيين، ولكن قد يحدث أن يولد طفل يحمل مشكلة وراثية ورغم ندرة هذه المشكلات، لكنها تدعو للقلق الشديد ليس فقط لوالدي الطفل، بل للعائلة ككل ومن يحيط بها من أقارب ومعارف ومن هنا تبدأ أهمية الاستشارة الوراثية قبل الزواج أو قبل الإنجاب للأشخاص

الـذين ينتمـون إلى أسـر فيهـا أفـراد مصـابون بـأمراض وراثيـة أو تشـوهات خلقيـة أو اضطرابات...[(١)].

ونظراً لهذه الأهمية البالغة جاءت هذه الوريقات في هذا البحث ؛ لتوضيح مسألة الفحص قبل الزواج من الوجهة الفقهية الشرعية، وبصورة مفصلة ومتكاملة ومنهج الباحث في مثل هذه النوازل أن يستقصي جوانب المصلحة، وجوانب المفسدة في موضوعها، ثم يستنبط الحكم الفقهي بناء على ما عهد في الشرع الحنيف من الموازنة بين المصالح والمفاسد ، وتحصيل أعظم المصلحتين المتعارضتين، ودفع أعظم المفسدتين عند تعذر الجمع بين تحصيل المصالح كلها، ودفع المفاسد كلها.

مشكلة البحث : ومن المسلمات التي لا جدال فيها ؛ أن كل باحث يشرع في كتابة بحث علمي، لابد أن تواجهه صعوبات ومشكلات مختلفة .. مما يجعل الأمر يستلزم مزيداً من الصبر وبذل الجهد، ويمكن أن نطرح تلك الإشكاليات في شكل الأسئلة التالية :

- ما أسباب الانتشار السريع والعالمي لقضية الفحص الطبي قبل الزواج؟
- وهل عملية الفحص قبل الزواج هي الحل لكي نحقق السلامة المنشودة للنسل أو للبقاء الإنساني؟
- وما مبررات اللجوء إلى مسألة الفحص الطبي قبل الزواج؟
- ما ماهية الفحص الطبي قبل الزواج أصلاً؟ وأنواعه والأهداف المنشودة منه؟!
- ما الآثار الإيجابية والسلبية في مسألة الفحص قبل الزواج؟
- كيف ينظر المفكرون المسلمون والأطباء لمسألة الفحص الطبي قبل الزواج؟
- وبأي منهج تناولوا موضوعاته وعناصره؟

---

(١) موصيللي، صفوان، الفحص الطبي قبل الزواج ضمانة لسلامة الأطفال، مقال في جريدة البيان الإماراتية، الأحد ١٨ ربيع الأول ١٤٢٢هـ الموافق ١٠ يونيو ٢٠٠١م.

- وهل المباحث الطبية والفقهية الشرعية التي ذكروها في كتبهم ومقالاتهم مجرد استطرادات أم أنها حلقة أساسية في سلسلة دراستها؟

- وما الوجهة الفقهية الشرعية تجاه مسألة الفحص قبل الزواج؟

- وأخيراً؛ ما أبرز الأفكار والآراء والأدلة والمفاهيم الفقهية في مسألة الفحص الطبي قبل الزواج؟

ولن نجيب عن هذه الأسئلة مرتبة، وإنما سنترك الإجابة من خلال ثنايا الفصول والمباحث والمطالب والخاتمة .. إن شاء الله.

الخاتمة : هذا؛ وإني لم آل جهداً في معالجة فصول ومباحث ومسائل هذا البحث، كما أنني لا أدعي أنني قد أعطيت هذا الموضوع حقه، ولكن حسبي أنني بذلت جهدي، وأفرغت وسعي مع قلة بضاعتي.. فالسلامة مع هذا الخطر أمر يعز على البشر، فستر الله على من ستر، وغفر لمن غفر.

وإن تجد عيباً فسد الخللا .... جل من لا عيب فيه وعلا

وأختم كلمتي بالصلاة والسلام على أشرف الخلق نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

الفصل الأول

ماهية الفحص قبل الزواج وأنواعه وأهدافه

قبل البحث في صلب الموضوع ينبغي معرفة مقاصد الزواج، والغاية منه؛ فالزواج له غايات ومقاصد.

المبحث الأول: مقاصد الزواج والغاية منه

تتجلى مقاصد الزواج وغاياته فيما يلي:

أولاً: المحافظة على النسل

فقد بيّن الله عز وجل أن البنين زينة في الحياة الدنيا بقوله تعالى: ﴿ ٱلْمَالُ وَٱلْبَنُونَ زِينَةُ ٱلْحَيَوٰةِ ٱلدُّنْيَا ۖ وَٱلْبَٰقِيَٰتُ ٱلصَّٰلِحَٰتُ خَيْرٌ عِندَ رَبِّكَ ثَوَابًا وَخَيْرٌ أَمَلًا ﴾ [٢]. كما امتن على عباده بما جعل لهم من أزواجهم بنين وأجيالاً يتعاقبون، وذلك في قوله تعالى: ﴿ وَٱللَّهُ جَعَلَ لَكُم مِّنْ أَنفُسِكُمْ أَزْوَٰجًا وَجَعَلَ لَكُم مِّنْ أَزْوَٰجِكُم بَنِينَ وَحَفَدَةً وَرَزَقَكُم مِّنَ ٱلطَّيِّبَٰتِ ۚ أَفَبِٱلْبَٰطِلِ يُؤْمِنُونَ وَبِنِعْمَتِ ٱللَّهِ هُمْ يَكْفُرُونَ ﴾ [٣].

وأما السنة فقد حث النبي صلى الله عليه وسلم على الزواج بقوله: «تزوجوا الودود الولود فإني مكاثر بكم الأنبياء يوم القيامة»[٤].

وعن معقل بن يسار قال: جاء رجل إلى النبي صلى الله عليه وسلم فقال: إني أصبت امرأة ذات حسن وجمال، وإنها لا تلد، أفأتزوجها؟ قال: «لا»، ثم أتاه الثانية فنهاه، ثم أتاه الثالثة، فقال: «تزوجوا الولود، فإني مكاثر بكم»[٥].

وعن عائشة قالت: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «النكاح من سنتي، ومن لم يعمل بسنتي فليس مني، وتزوجوا فإني مكاثر بكم الأمم يوم القيامة»[٦].

---

(٢) سورة الكهف، آية رقم (٤٦).

(٣) سورة النحل، آية رقم (٧٢).

(٤) أخرجه الإمام أحمد في المسند (١٥٨/٣).

(٥ أخرجه أبو داود في سننه، كتاب النكاح، باب النهي عن تزويج من لم يلد من النساء (٢٢٧/٢) ح(٢٠٥٠) وصححه الألباني في صحيح سنن أبي داود (٣٨٦/٢) ح(١٨٠٥).

(٦) أخرجه ابن ماجه في سننه ، كتاب النكاح، باب ما جاء في فضل النكاح (٥٩٢/١) ح(١٨٤٦) وصححه الألباني في صحيح سنن ابن ماجه (٣١٠/١) ح(١٤٩٦).

يقول ابن قدامة: «وهذا حث على النكاح شديد، ووعيد على تركه يقربه إلى الوجوب، والتخلي منه إلى التحريم، ولو كان التخلي أفضل لانعكس الأمر، ولأن النبي صلى الله عليه وسلم تزوج، وبالغ في العدد، وفعل ذلك أصحابه، ولا يشتغل النبي صلى الله عليه وسلم وأصحابه إلا بالأفضل، ولا تجتمع الصحابة على ترك الأفضل، والاشتغال بالأدنى، ومن العجب أن من يفضل التخلي لم يفعله، فكيف أجمعوا على النكاح في فعله، وخالفوه في فضله أفما كان فيهم من يتبع الأفضل عنده ويعمل بالأولى؟

ولأن مصالح النكاح أكثر، فإنه يشتمل على تحصين الدين، وإحرازه، وتحصين المرأة وحفظها، والقيام بها، وإيجاد النسل، وتكثير الأمة، وتحقيق مباهاة النبي صلى الله عليه وسلم، وغير ذلك من المصالح الراجح أحدها على نفل العبادة، فمجموعها أولى»(٧). ويؤكد الإمام الغزالي هذه المعاني والمقاصد حيث ذكر أن للزواج خمس فوائد: الولد، وكسر الشهوة، وتدبير المنزل، وكثرة العشيرة، ومجاهدة النفس بالقيام بشؤون الزوجات.

وإن الولد هو الأصل المقصود وله وضع النكاح، والمقصود بقاء النسل، وأن لا يخلو العالم عن جنس الإنس. وإنما الشهوة خلقت باعثة مستحثة كالموكل بالفَحْل في إخراج البذر، والأنثى في التمكن من الحرث تلطفاً بهما في السياقة إلى اقتناص الولد بسبب الوقاع، كالتلطف بالطير في بث الحب الذي يشتهيه ليساق إلى الشبكة. وكانت القدرة الأزلية غير قاصرة عن اختراع الأشخاص ابتداء من غير حراثة وازدواج، ولكن الحكمة اقتضت ترتيب المسببات على الأسباب، مع الاستغناء عنها، إظهاراً للقدرة، وإتماماً لعجائب الصنعة، وتحقيقاً لما سبقت به المشيئة وحققت به الكلمة.

---

(٧) ابن قدامة، المغني (٣٤٢/٩ -٣٤٣) تحقيق: د. عبد الله التركي، وعبد الفتاح محمد الحلو.

والتوصل إلى الولد بالزواج يكون قربة من أربعة أوجه:

الأول: موافقة محبة الله بالسعي في تحصيل الولد لإبقاء جنس الإنسان.

الثاني: طلب محبة الرسول صلى الله عليه وسلم في تكثير من به مباهاته حيث قال: «تناكحوا تناسلوا فإني مكاثر بكم الأمم يوم القيامة»[٨].

والثالث: طلب التبرك بدعاء الولد الصالح بعده.

والرابع: طلب الشفاعة بموت الولد الصغير إذا مات قبله[٩].

فإذا كان النسل هو المقصد الأصلي من النكاح، فهذا لا يمنع أن تكون هناك مقاصد أخرى للنكاح باعتبار قصد المكلف، وهذه المقاصد تكون بمثابة التابع الخادم والمكمل للمقصود الأصلي، والمقاصد التبعية كثيرة لا تعد ولا تحصى[١٠].

ثانياً: السكينة بين الزوجين:

النكاح يقصد منه أيضاً ترويح النفس وإيناسها بالمجالسة، والنظر والملاعبة وإراحة للقلب، وتقوية له على العبادة، فإن النفس ملول، وهي عن الحق نفور، لأنه على خلاف طبعها، فلو كلفت المداومة بالإكراه على ما يخالفها جمحت وثابت، وإذا روحت باللذات في بعض الأوقات قويت ونشطت، وفي الاستئناس بالنساء من الاستراحة ما يزيل الكرب ويروح القلب[١١].

---

(٨) سبق تخريجه.

(٩) الغزالي، إحياء علوم الدين (٢/٢٢).

(١٠) مثل: التحصن من الشيطان وكسر التوقان ودفع غوائل الشهوة وغض البصر، وحفظ الفرج، وتفريغ القلب عن مشاغل تدبير المنزل، والتكلف بشغل الطبخ والكنس وتهيئة أسباب المعيشة، ومجاهدة النفس، ورياضتها بالرعاية والقيام بحقوق الزوجة ...

(١١) العالم، يوسف، المقاصد العامة للشريعة الإسلامية (٤٠٧ - ٤١٠).

ولذا قال الله تعالى: ﴿ وَمِنْ ءَايَـٰتِهِۦٓ أَنْ خَلَقَ لَكُم مِّنْ أَنفُسِكُمْ أَزْوَٰجًا لِّتَسْكُنُوٓاْ إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُم مَّوَدَّةً وَرَحْمَةً ۚ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَءَايَـٰتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ ﴾[١٢].

يقول الشيخ السعدي – رحمه الله –: «ومن آياته الدالة على رحمته وعنايته بعباده، وحكمته العظيمة، وعلمه المحيط، أن خلق لكم من أنفسكم أزواجاً تناسبكم وتناسبونهن، وتشاكلكم وتشاكلونهن، لتسكنوا إليها وجعل بينكم مودة ورحمة بما رتب على الزواج من الأسباب الجالبة للمودة والرحمة، فحصل بالزوجة الاستمتاع واللذة، والمنفعة بوجود الأولاد وتربيتهم، والسكون إليها، فلا تجد بين أحد في الغالب، مثل ما بين الزوجين من المودة والرحمة»[١٣].

ثالثاً: إعمار الأرض

ومن القيم المحورية والمقاصد والغايات في النكاح؛ تلك القيمة الكبيرة البارزة التي تقرر إن الإنسان الذي يملك إنما هو مستخلف في مال الله تعالى. فالإنسان بوجه عام مستخلف من الله في هذه الأرض لعمارتها واستثمار خيراتها، سلطه الله عليها، فأعطاه القدرة على تسخيرها، وتسخير سائر الكون لمنافعه بما وهبه الله من الحواس والعقل وسائر الصفات الجسمية والعقلية التي تجعله أهلاً لذلك على تفاوت بين أفراد البشر.

وفي القرآن الكريم آيات كثيرة تفيد هذا المعنى كقوله تعالى: {وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَـٰٓئِكَةِ إِنِّى جَاعِلٌ فِى ٱلْأَرْضِ خَلِيفَةً}[١٤]. وقوله تعالى: { وَهُوَ ٱلَّذِى جَعَلَكُمْ

---

(١٢) قرآن كريم، سورة الروم، آية رقم (٢١).

(١٣) السعدي، تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان (٦٣٩) تحقيق: اللويحق.

(١٤) قرآن كريم، سورة البقرة، آية رقم (٣٠). وانظر: النجار، تأصيل الاقتصاد الإسلامي (١٢٠).

خَلَٰٓئِفَ ٱلْأَرْضِ وَرَفَعَ بَعْضَكُمْ فَوْقَ بَعْضٍ دَرَجَٰتٍ لِّيَبْلُوَكُمْ فِى مَآ ءَاتَىٰكُمْ ﴾[(١٥)].

وقوله تعالى: ﴿ وَأَنفِقُواْ مِمَّا جَعَلَكُم مُّسْتَخْلَفِينَ فِيهِ ﴾[(١٦)].

يقول الإمام القرطبي في تفسير هذه الآية: «وهذا دليل على أن أصل الملك لله سبحانه، وأن العبد ليس له فيه إلا التصرف الذي يرضي الله فيثيبه على ذلك بالجنة، فمن أنفق منها في حقوق الله، وهان عليه الإنفاق منها، كما يهون على الرجل النفقة من مال غيره إذا أذن له فيه؛ كان له الثواب الجزيل والأجر العظيم. وقال الحسن: مسخلفين فيه بوراثتكم إياه عما كان قبلكم. وهذا يدل على أنها ليست بأموالكم في الحقيقة، وما أنتم فيها إلا بمنزلة النواب والوكلاء، فاغتنموا الفرصة فيها بإقامة الحق قبل أن تزال عنكم إلى من بعدكم»[(١٧)].

وفي الحديث عن أبي سعيد الخدري أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: «إن الدنيا حلوة خضرة وإن الله مستخلفكم فيها فناظر كيف تعملون»[(١٨)].

وهذا الاستخلاف والعمران لا يتحقق إلا من خلال النسل، وإعمار الأرض يقتضي بالضرورة وجود الإنسان القوي في جسمه وعقله.

ولا يماري أحد في هذه المقاصد رغم اختلاف الأديان والعقائد والمذاهب والأعراف؛ فالزواج بغاياته ومقاصده الثلاثة حقيقة وواقعة مشتركة بين الإنسان في ماضيه وحاضره ومستقبله، ولكن هذا الزواج له قضايا ومشكلات تتعلق بحال الزوجين، أو أحدهما من الناحية الجسمية والعقلية. وقد تطرق الفقهاء في سابق عهودهم إلى هذه

---

(١٥) قرآن كريم، سورة الأنعام، آية رقم (١٦٥).

(١٦) قرآن كريم، سورة الحديد، آية رقم (٧).

(١٧) القرطبي، الجامع لأحكام القرآن (١٥٥/١٧/٩). القاسمي، محاسن التأويل (٣٦/١٦/٩). البغوي، معالم التنزيل (٣٢/٨).

(١٨) المنذري، مختصر صحيح مسلم، باب التحذير من فتنة النساء (٥٥٠) ح(٢٠٦٨).

الأحوال، ومنها: أمراض العته والعنة والجب والخصاء والرتق والجذام ورائحة الفم ونحو ذلك، مما رتبوا عليه أحكاماً منها ما يقضي بفسخ عقد الزواج في حال وجود أي من هذه الأمراض عند الزوجين.

ومع مرور الزمن، وتطور مفاهيم الإنسان، وكثرة مشكلاته الاجتماعية جدت عليه نوازل وقضايا يجد من اللازم عليه التعامل معها وفقاً لمفاهيمه وعقائده. ومن هذه النوازل تطور مفهوم الوراثة واكتشاف الأمراض المعدية(١٩).

لقد بينت خريطة جينات الإنسان (الجينوم البشري) العوامل الوراثية للإنسان، وقد بلغت هذه الجينات عدة آلاف، وقد يكون لاكتشافها آثار كبيرة في معرفة علاج أمراض الوراثة والأمراض المعدية.

وقد اهتم الإسلام بعلاج الأمراض من جانبين:

الجانب الأول: الوقاية منها قبل حدوثها. ويقصد بالوقاية تحصين أفراد الأمة بما يمنع انتشار الأمراض بينهم، سواء كانت وراثية أو معدية.

الجانب الثاني: علاج الأمراض بعد حدوثها، فكما اهتم الإسلام بالوقاية من الأمراض اهتم بعلاجها بعد حدوثها، وأمر بالتداوي، فقد أخرج ابن ماجه في سننه عن أسامة بن شريك قال: شهدت الأعراب يسألون النبي صلى الله عليه وسلم: هل علينا جناح أن لا نتداوى؟ قال: «تداووا عباد الله فإن الله سبحانه لم يضع داء إلا وضع معه شفاء إلا الهرم»(٢٠).

---

(١٩) النفيسة، عبد الرحمن، الفحص الطبي قبل الزواج، إجابة عن سؤال في مجلة البحوث الفقهية المعاصرة (٣٠٤)، العدد (٦٢)، السنة (١٦) ١٤٢٥هـ.

(٢٠) أخرجه ابن ماجه في سننه، كتاب الطب، باب ما أنزل الله داء إلا أنزل له شفاء (١١٣٧/٢)، وصححه الشيخ الألباني في صحيح سنن ابن ماجه (٢٥٢/٢)، ح(٢٧٧٢).

ومما لا شك فيه أن كل من يقدم على الحياة الزوجية من أي من الجنسين يتطلع إلى علاقة زوجية وحياتية ناجحة وخالية من الإشكاليات والمنغصات.

وتظهر الحاجة لإجراء بعض الفحوصات على كل من الزوجين المقدمين على الزواج، من القلق عند الكثيرين مما ينتج أحياناً من مشاكل صحية، إما عند الزوجين أو أولادهما نتيجة لما قد يحمله أحد الزوجين أو كلاهما من اعتلالات صحية تؤدي بدورها بعد الزواج إلى تلك النتائج، ولتلافي ذلك فإن الأطباء يوصون بإجراء بعض الفحوصات الطبية لكل من الزوجين قبل الزواج، واتخاذ الاحتياطات الطبية اللازمة للتأكد من سلامة الزوجين من الأمراض الوراثية والمعدية.

وهذا يدعونا إلى التعرف على ماهية هذه الفحوصات الطبية قبل الزواج وأنواعها، والأهداف المرجوة منها، من خلال المباحث التالية:

المبحث الثاني: ماهية الفحص قبل الزواج وأنواعه

يعتبر الفحص قبل الزواج من الفحوصات الطبية الجينية، وقبل بيان معناه باعتباره لقباً للدلالة على صفة معينة؛ لابد من بيان جزأيه اللذين تركب منهما، وهما: (الفحص) و(الزواج)؛ لذا فإنا سنتعرف أولاً على معنى الفحص قبل الزواج باعتباره مركباً على معاني كلمتي (الفحص) و(الزواج)، ثم نتعرف ثانياً على معنى التركيب التام للدراسة المخبرية والطبية، حيث إنه ليس بمعزل عن فهم جزئيه اللذين تركب منهما .. وذلك من خلال المطالب التالية:

المطلب الأول: تعريف الفحص قبل الزواج باعتباره مركباً

وهذا يحتاج إلى تعريف الأمور التالية: (الفحص) و (الزواج).

أولاً : الفحص

الفاء والحاء والصاد أصل صحيح، وهو كالبحث عن الشيء. يقال : فحصت عن الأمر فحصاً. وأُفحوص القَطا: موضِعُها في الأرض، لأنها تفحصه. وفي حديث أبي بكر الصديق رضي الله عنه أنه قال: ".. وستجد قوماً فحصوا عن أوساط رؤوسهم من الشعر فاضرب ما فحصوا عنه بالسيف"[٢١]. كأنهم تركوها مثل أفاحيص القَطا فلم يحلقوا عنها، وفحص المطر التراب إذا قلبه[٢٢]

وهو فحيصي ومفاحصي وفاحصني، كأن كلاً منهما يفحص عن عيب صاحبه وسره.[٢٣] والفحص : طلبٌ في بحث، وكذا التفتيش[٢٤].

وبإمعان النظر في الفحوصات الطبية نجد أن المقصود بها : أن يتوجه الشخص إلى العيادة للقاء الطبيب أو المختبرات المعنية للقاء مسؤول المختبر، وتحديد بعض الفحوصات المخبرية التي ليس بالضرورة أن تستدعي أوامر الطبيب.. ومن هنا نستطيع أن نؤكد على ضرورة وجود علاقة واتصال ما بين العيادات من جهة، والمختبرات من جهة أخرى، وهذا بالتالي يقودنا إلى أن الفحوصات الطبية ؛ إما أن تكون : أ – فحوصات عامة. ب – فحوصات خاصة[٢٥].

---

(٢١) أخرجه الإمام مالك في الموطأ، كتاب الجهاد، باب النهي عن قتل النساء والولدان (١/ ٢٨٩)

(٢٢) ابن فارس ، أبو الحسين أحمد بن فارس، معجم مقاييس اللغة (٤/ ٧٧٤). ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم، لسان العرب (٧/ ٦٣). ومنه قول الشاعر :

وقد تَخِذَتْ رِجْلي إلى جَنبِ غَرزِها .... نَسيفاً كأُفحوصِ القطاة المُطرقِ

(٢٣) الفيروز آبادي، محمد بن يعقوب، القاموس المحيط (٨٠٧).

(٢٤) الكفوي، أيوب بن موسى، الكليات "معجم في المصطلحات والفروق اللغوية" (٢٤٥).

(٢٥) البكري، أمل، وآخرون، الصحة والسلامة العامة (٤٤).

إن أهمية الفحوصات الطبية هي الاكتشاف المبكر للمرض في أدواره الأولى قبل أن يستفحل في جسم المريض، ومعالجته بسرعة، وبهذا يسيطر على المرض، ويمنع حدوث مضاعفاته، وبذلك يمنع انتشار المرض إلى باقي أفراد المجتمع[٢٦].

ثانياً : الزواج :

يطلق الزواج في اللغة على : الازدواج والاقتران والارتباط. يقال : زوج الرجل إبله ؛ إذا قرن بعضها إلى بعض ؛ ومنه قوله تعالى "ٱحْشُرُواْ ٱلَّذِينَ ظَلَمُواْ وَأَزْوَٰجَهُمْ "[٢٧] أي: وقرناءهم الذين كانوا يزينون لهم الظلم ويغرونهم به.

ويدخل في هذا المعنى اقتران الرجل بالمرأة والمزاوجة بينهما، فيقال : ازدوج الكلام وتزاوج، أشبه بعضه بعضاً في السجع أو الوزن، أو كان لإحدى القضيتين تعلق بالاخرى. وزوّج الشيء بالشيء، وزوجه إليه : قرنه. ومنه قوله تعالى : "وَزَوَّجْنَٰهُم بِحُورٍ عِينٍ "[٢٨] أي قرناهم[٢٩].

وتستعمل كلمة النكاح في معنى الزواج، وهو الكثير في لغة القرآن الكريم، ومنه قوله تعالى : "فَٱنكِحُواْ مَا طَابَ لَكُم مِّنَ ٱلنِّسَآءِ مَثْنَىٰ "[٣٠]. أي : فتزوجوا ما طاب

---

(٢٦) مزاهرة، أيمن، الصحة والسلامة العامة (٣٢).

(٢٧) قرآن كريم، سورة الصافات، آية رقم (٢٢)

(٢٨) قرآن كريم، سورة الدخان، آية رقم (٥٤).

(٢٩) ابن منظور، لسان العرب (٢/ ٢٩٣) مادة "زوج". الفيروز آبادي، القاموس المحيط (٢٤٦). الكفوي، الكليات (٤٨٦).

(٣٠) قرآن كريم، سورة النساء، آية رقم (٣).

لكم، وقوله تعالى، : "وَلَا تُنكِحُواْ ٱلْمُشْرِكِينَ حَتَّىٰ يُؤْمِنُواْ"[٣١]. أي : لا تتزوجوا المشركات .. إلخ.

والنكاح في الاصطلاح هو : عقد يتضمن إباحة وطء بلفظ النكاح أو التزويج أو ترجمته[٣٢].

وإذا تأملنا في معظم التعريفات القديمة للنكاح[٣٣] ؛ نجد أنها تنتهي في معناها إلى أن القصد من عقد النكاح هو المتعة وإباحة الوطء ومما ينبغي التنويه عليه هنا أن المقصد الأسمى للنكاح في الشريعة الإسلامية هو التناسل وحفظ النوع الإنساني.

فالازدواج البشري الذي دعت إليه الفطرة، وحث عليه الدين الإسلامي، وتعلقت به مصالح الناس آحاداً وجماعات – لا ينبغي في الإسلام – أن يكون لهواً عارضاً، ولا مصاحبة طليقة لا تقوم على أساس، ولا ترتبط برباط، بل لابد أن يكون وليد اتفاق يرضى فيه الزوجان بالاقتران الدائم، ويتعاهدان على أداء ما فرض الله عليهما فيه من حقوق، فهذا الاتفاق هو عقد الزواج. وهذا ما لفت إليه الدكتور علي حسب الله حينما عرف عقد الزواج بأنه : "اتفاق يقصد به حل استمتاع كل من الزوجين بالآخر، وائتناسه به، طلباً للنسل على الوجه المشروع"[٣٤]. ومما يدل على ذلك : قوله

---

(٣١) قرآن كريم، سورة البقرة، آية رقم (٢٢١).

(٣٢) الشربيني، محمد الخطيب، مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج (١٢٣/٣).

(٣٣) فعقد النكاح عند أبي عبد الله بن عرفة هو : "عقد على مجرد متعة التلذذ بآدمية، غير موجب قيمتها ببينة قبله، غير عالم عاقدها حرمتها إن حرمها الكتاب على المشهور أو الإجماع على الآخر".. انظر المراجع التالية : الرصاع التونسي، شرح حدود الإمام الأكبر أبي عبد الله بن عرفة (٢١١). الدبوسي، كتاب النكاح من الأسرار (١٦) تحقيق : نايف العمري. ابن عابدين، حاشية رد المحتار على الدر المختار شرح تنوير الأبصار (٣/٣).

(٣٤) حسب الله، علي، الزواج في الشريعة الاسلامية (٣٣).

تعـــــالى : " وَمِنْ ءَايَـٰتِهِۦٓ أَنْ خَلَقَ لَكُم مِّنْ أَنفُسِكُمْ أَزْوَٰجًا لِّتَسْكُنُوٓا۟ إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُم مَّوَدَّةً وَرَحْمَةً ۚ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَءَايَـٰتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ ﴿٢١﴾ "[٣٥]، وقــال تعــالى : "وَٱللَّهُ جَعَلَ لَكُم مِّنْ أَنفُسِكُمْ أَزْوَٰجًا وَجَعَلَ لَكُم مِّنْ أَزْوَٰجِكُم بَنِينَ وَحَفَدَةً "[٣٦].

المطلب الثاني : تعريف الفحص قبل الزواج باعتباره لقباً

وبعد أن عرفنا معنى كل من كلمتي الفحص والزواج ، اللتين تركبت منهما (الفحص قبل الزواج) ، نبدأ بذكر ماهية الفحص قبل الزواج باعتباره لقباً للدلالة على صفة معينة.

ومن الجدير بالذكر أن هذا المفهوم الحديث من حيث الإسقاط الفقهي والطبي ، لم يهتم به العلماء القدامى[٣٧] ، ولم يوضحوا رسمه ومسائله ، كما اهتم به علماء الطب المحدثون ؛ وبخاصة أن مسائل الفحص الطبي قبل الزواج لم تجمع في كتاب شرعي بعينه ،

(٣٥) قرآن كريم ، سورة الروم ، آية رقم (٢١).

(٣٦) قرآن كريم ، سورة النحل ، آية رقم (٧٢).

(٣٧) إن معرفة فوائد وإيجابيات الفحص الطبي قبل الزواج يعتبر من الأمور العلمية المستجدة التي لم يبحثها الأوائل ؛ نظراً لقلة الإمكانيات العلمية والأجهزة الدقيقة المتوفرة في أيامنا ، بل إن هذه الإمكانيات كانت معدومة ، ومن خلال هذه المسألة التي سنقوم - بمشيئة الله - بشرحها وتحليلها ، سيتسنى لنا فرصة الاطلاع على الجهود الطبية والفقهية المعاصرة في تلك المسألة ، وتقييم أدائها ، وهل نجح الفقه المعاصر في تجاوز المستجدات ، لتسبقه قبل ذلك دراسة المحل دراسة معمقة ومؤصلة ، وتوظيف الفكر النظري في تنزيله على الواقع العملي.

وكل ما كتب عنها -عند المعاصرين- هو عبارة عن شذرات ومقتطفات ذكروها في ثنايا مقالاتهم[٣٨].

فالفحص الطبي هو بداية العمل الطبي الذي يقوم به الطبيب، ويتمثل في فحص الحالة الصحية للمريض بفحصه فحصاً ظاهرياً، وذلك بملاحظة العلامات أو الدلائل الإكلينيكية (السريرية) كمظهر المريض وجسمه.

فمهمته تقوم على البحث والاستقصاء عن طريق النظر الظاهري، والسؤال عن أعراض المرض وعلاماته مثل الألم والغثيان والدوار، والتعب مما يعلمه المريض من نفسه، ثم بعد ذلك ينتقل الطبيب إلى إجراء فحص الجسم، فيضع مثلاً يده على سطح الجسد لكي يتحسس الدلائل، وقد يقوم بإجراء فحوصات مخبرية، أو يطلب تصوير الموضع المشتبه فيه بالأشعة، أو المناظير الطبية بحسب المرض، وطبيعة تشخيصه.[٣٩]

ومفهوم الفحص الطبي قبل الزواج يشمل الفحوصات التي تعنى بمعرفة الأمراض الوراثية والمعدية والجنسية والعادات اليومية التي ستؤثر مستقبلاً على صحة الزوجين المؤهلين، أو على الأطفال عند الإنجاب.

وإذا تأملنا أنواع الفحوصات الطبية قبل الزواج وبعده نجد أنها على انواع منها :

---

(٣٨) كالمقتطفات التي ذكرها : البار، محمد علي، الفحص قبل الزواج والاستشارة الوراثية(١٥). الأشقر، أسامة، مستجدات فقهية في قضايا الزواج والطلاق (٨٣ - ٩٧). الشهري، سلمان، عش الزوجية (٧٤). شبير، محمد، موقف الإسلام من الأمراض الوراثية، ضمن مجلة الحكمة، العدد السادس (٢٠٧ - ٢١٩). نصر، لطفي، الفحص الطبي قبل الزواج : هل تفرضه الحكومات فرضاً أم يكون اختيارياً؟ ضمن مجلة الهداية، العدد (٢٧٩) جمادي الأولى ١٤٢١هـ (٤-٩). الصالح، محمد، منهج الإسلام في الأخذ بالأسباب لإقامة الأسرة الراشدة، ضمن مجلة الأمن والحياة، العدد (٢٢٦)، ربيع الأول ١٤٢٢هـ (٤٦ - ٤٩) وغيرها من المقالات ..

(٣٩) الشنقيطي ، أحكام الجراحة الطبية والآثار المترتبة عليها (١٩٩) .

أ) الفحوص المخبرية الخاصة بالأمراض الوراثية

هناك أمراض تنتشر في بعض المجتمعات ؛ فمثلاً مرض الثالاسيميا (أنيميا حوض البحر الأبيض المتوسط) ينتشر في اليونان وقبرص ومعظم البلاد العربية وإيران. وتتراوح نسبة حاملي الجين في هذه البلاد ما بين ٢٪ إلى ١٦٪ من مجموع السكان. بينما تصل النسبة في الأنيميا المنجلية إلى ٢٥٪ من جملة السكان في بعض المناطق[٤٠] . وفيما يلي نبذة مختصرة عن بعض أمراض الدم الوراثية :

• **فقر الدم المنجلي** : وهو مرض وراثي نتيجة تغيير في تركيبة الجينات المسؤولة عن تكوين الدم، مما ينتج عنه اختلال في تركيب الهيموجلوبين فيصبح له صفات غير طبيعية مما يؤثر في وظيفته التي هي نقل الاكسجين من الرئة إلى بقية أجزاء الجسم، ويسمى بفقر الدم المنجلي، لأن كريات الدم الحمراء الدائرية الشكل في الشخص السليم تتحول عند تعرضها لنقص الهواء أو الماء أو الالتهابات لكريات تشبه المنجل، وتلتصق ببعضها البعض وتؤدي إلى انسداد الأوعية الدموية ونقص الأكسجين في الاعضاء المصابة وتسبب الآلام، وقصور في عضلة القلب .. وهو مرض كما قلنا وراثي ينتقل من الآباء إلى الأبناء، ولا يمكن الشفاء منه، ولكن يمكن التقليل من حدوث النوبات، وذلك بالمحافظة على الصحة العامة والغذاء المتوازن والعناية بالنظافة العامة وشرب كميات كبيرة من السوائل، وإبقاء الجسم دافئاً.

---

(٤٠) تشير الدراسات والاحصائيات إلى أن عدد الأطفال المصابين بالثالاسيميا أكثر من ٨٠ مليون طفل في العالم .. أنظر : البار، محمد علي، الفحص قبل الزواج والاستشارة الوراثية (١٥ –١٨). درويش، بسام، قبل الزواج، مقال في جريدة البيان بدولة الإمارات العربية المتحدة بدبي، الأربعاء ٢٢ ذو الحجة ١٤٢٢هـ الموافق ٦ مارس ٢٠٠٢م.

• **فقر الدم الفولي** : وهو مرض ينتج عن نقص خميرة G6PD الموجودة في الجزء الأساسي لكريات الدم الحمراء، ووجودها ضروري للحفاظ على سلامة جدار كريات الدم الحمراء من التكسر، لذلك فالأشخاص الذين يعانون من هذا المرض يتعرضون لتكسر كريات الدم الحمراء عند تعرضهم لبعض المواد الكيميائية الموجودة في الفول .

• وتتمثل أعراض المرض في أن المصاب بهذا المرض إذا أكل الفول أو الباقلاء أو تناول بعض العقاقير الطبية فإنه يعاني من : شحوب في اللون تنتج عنه حالة فقر دم حادة ليصبح على أثرها البول داكناً، ويصاب المريض بدوار، وقد يصاحبها في الحالات الشديدة فقدان الشهية أو القيء، أو يصاب باضطراب في التنفس وقصور في وظيفة القلب ثم فقدان الوعي. وللوقاية من هذا المرض فإنه ينصح بالامتناع عن تناول الفول والبقوليات وبعض الأدوية مثل الأسبرين ومضادات الملاريا.

والمصابون بفقر الدم الفولي لا تظهر عليهم أعراض فقر الدم، ويكون مستوى الهموجلوبين عندهم عالياً كالأشخاص العاديين إلا إذا تعرضوا لمسببات انحلال الدم.

وهذا المرض هو أيضاً وراثي ينتقل من الآباء إلى الأبناء. وللوقاية منه ينصح بإجراء الفحص المبكر قبل الزواج[٤١] .

---

(٤١) ولذلك سعت الكثير من الدول إلى التأكيد على إجراء الفحص قبل الزواج تفادياً لمثل هذه الأمراض الفتاكة .. فقد أصدر الملك فهد بن عبد العزيز آل سعود توجيهاً إلى ديوان رئاسة مجلس الوزراء لدراسة توسيع نطاق تنفيذ قرار مجلس الوزراء. والصادر في ١٤١٨/٩/١٤هـ والقاضي إلزامية إجراء الفحص الطبي في حالات الزواج التي يكون أحد أطرافها غير سعودي ليشمل القرار حالات الزواج التي يكون كلا الطرفين فيها من ذوي الجنسية السعودية .. أنظر : الباحسين، صفاء، لضمان اسرة سليمة : ا لفحص قبل الزواج للكشف عن الامراض الوراثية، ضمن رسالة كليات البنات، العدد (٣٤) رجب ١٤٢٣هـ — سبتمبر ٢٠٠٢م، ص (١٠)، =

ب – الفحوص المخبرية الخاصة بالأمراض المعدية

وهي الفحوصات التي تكشف لنا بعض الأمراض المعدية مثل : التهاب الكبد الفيروسي من نوع B أو C أو غيرهما، وفيروس تضخم الخلايا (سيتومجالوفيرس)، والزهري والملاريا .. فإن إجراء هذا الفحص قبل الزواج ممكن. ويقوم الطبيب بتقديم هذه المعلومات إلى من يرغبون في الزواج، وينبغي أن يترك لهما الخيار في إتمامه من عدمه[٤٢].

جـ) الفحوص المخبرية الخاصة بالأمراض الجنسية

فالفحوصات الطبية التي تجري قبل الزواج تتضمن جوانب عديدة منها الكشف عن الأمراض الجنسية، إذ من خلاله يمكن الكشف عن الخلايا المنوية عند الرجال، حيث إن نقص هذه الخلايا يؤدي للعقم، كما أن الفحص يحد من انتشار الأمراض التناسلية عن طريق التشخيص المبكر والعلاج الفعال.

فمن المعروف أن الأمراض التناسلية تنتقل عن طريق الاتصالات الجنسية، وقد يكون ذلك عن طريق الاتصالات الجنسية المحرمة التي يتنقل عن طريقها بعض الأمراض الخطيرة مثل الإيدز[٤٣] .

= الغزال، عدنان، خادم الحرمين الشريفين يوجه بدراسة توسيع إلزامية الفحص للسعوديين قبل الزواج، ضمن جريدة الوطن، العدد (٤٣٣) الخميس ٢١ رمضان ١٤٢٢هـ.

(٤٢) البار، محمد علي، الفحص قبل الزواج (٢٢-٢٨).

(٤٣) شاهين، طاهر، الفحص الطبي قبل الزواج ضمانة للأسرة السعيدة، مقال في جريدة البيان، السبت ٢٦ رجب ١٤٢٢هـ.

د – الفحوصات المخبرية الخاصة بالتشوهات الخلقية

وهذه الفحوص تأتي كنتيجة لعدم الإقبال على الفحص المبكر قبل الزواج، وهذه التشوهات أو النواقص الخلقية الكبيرة الناتجة بعد الزواج تقضي على حياة الجنين مبكراً، وبالتالي يجهض الحمل، وهي من أهم أسباب الإجهاض التلقائي عند الحوامل .. ويمكن حصر التشوهات في مجموعتين هما :

المجموعة الأولى

تشوهات خلقية كبيرة، مثل التي تصيب الجهاز العصبي وروافده، أو القلب، والأوعية الدموية، وجدار البطن والجهاز البولي .. إلخ.

بعض هذه التشوهات تكون واضحة بحيث يمكن رؤيتها؛ والجنين لا يزال داخل الرحم، وتكون ظاهرة للعيان فور ولادة الجنين.

وبعض هذه التشوهات تقضي على حياة الجنين داخل الرحم أو فور ولادته، ولا يمكن للحياة أن تستمر معها مثل : (نقص نمو الجمجمة أو المخ أو انسداد القصبة الهوائية)، والبعض الآخر يمكن للطفل أن يواصل الحياة بها، ولكنها تتطلب عناية فائقة، وهو بتلك التشوهات يعيش حياة معطلة معتمدة على الغير، ومن فضل الله على الناس أن هذا النوع من التشوهات أقل حدوثاً من الأنواع الأخرى[٤٤] .

---

(٤٤) باسلامة، عبد الله حسين، الجنين تطوراته وتشوهاته، مطبوع ضمن كتاب الجنين المشوه والأمراض الوراثية لمحمد علي البار (٤٨٣). الجريسي، صالح، لمجتمع أفضل يخلو من الأمراض: من يقنعهن بالفحص المبكر قبل الزواج؟ ضمن تحقيق أعده محمد راكد العنزي في جريدة الجزيرة، العدد (١٠٨٤٤) الجمعة ٢٦ ربيع الأول ١٤٢٣هـ.

المجموعة الثانية

تشوهات أو نواقص خلقية لا تعطل الحياة، ولا تقضي على الأجنة، ويمكن للطفل والإنسان أن يعيش بها ومعها، ويمكن معالجة البعض منها، من ذلك على سبيل المثال: خلل في الأنزيمات، أو خلل في المناعة داخل الجسم، أو خلل في تخثر الدم، أوعمى الألوان، أو ثقب في ا لقلب، أو نقص في نمو الدماغ، وبالتالي قصور في التفكير والذكاء (تخلف عقلي) [٤٥].

المبحث الثالث: أهداف الفحص الطبي قبل الزواج

تتجلى أهداف الفحص الطبي قبل الزواج فيما يلي:

أ) الوقاية من الأمراض الوراثية، خاصة أمراض الدم الوراثية مثل: الثالاسيميا، والأنيميا المنجلية، وذلك بمعرفة الحاملين لهذه الأمراض قبل الزواج، وتقديم النصح لهم، فيوضح الطبيب للمخطوبين [الخاطب والمخطوبة] الاحتمالات التي تحدث عند زواج شخص يحمل هذه الصفة (الثالاسيميا) من امرأة أيضاً تحمل هذه الصفة، وأن ما يقارب ربع الذرية يتعرضون لاحتمال الإصابة بهذا المرض.

ولكن ذلك لا يعني أن جميع الذرية قد لا يصابون بالمرض، أو أن جميعهم سيصابون به، لأن المسألة هي مسألة حسابية في باب الاحتمالات على المستوى السكاني، وليست على المستوى الفردي، وهي تخضع أولاً وأخيراً لتقدير الله ومشيئته[٤٦].

ب – الوقاية من الأمراض المعدية قبل الزواج مثل: الزهري والسيلان، أو فيروس الكبد المعدي، فإن إمكانات العلاج والتطعيم يجب أن تكون متوفرة.

---

(٤٥) البار، محمد علي، الجنين المشوه والأمراض الوراثية (٤٨٣).

(٤٦) البار، محمد علي، الفحص قبل الزواج والاستشارة الوراثية (١٨) بتصرف.

جـ) تقديم الارشاد والتوجيه للمقبلين على الزواج، إذا تبين وجود ما يستدعي ذلك، بعد استقصاء التاريخ المرضي والفحص السريري لكل منهما، مثل: التدخين، الكحول، بعض الأمراض الوراثية الأخرى في الأسرة، وتقديم الاستشارة الوراثية لذلك، والنصح عند زواج الأقارب واختلاف زمر الدم.

د) ومن المهم إيضاح أن هذا الفحص ليس له علاقة بالإنجاب، ولا يضمن الوقاية من احتمالات تخلفات غير طبيعية في ناتج الزواج مستقبلاً.

هـ) الفحص الطبي قبل الزواج فرصة للقاء بالمقدمين على الزواج والحث على ضرورة التخطيط لمستقبل تكوين أسرتهما، بجعل مسافة زمنية كافية بين حمل وآخر، وضرورة العناية الصحية عند الحمل والولادة[٤٧].

ومن الجدير بالذكر أن هذه الأهداف قد تختلف من دولة لأخرى في تحديد طبيعة الأمراض المرغوب في الحد منها والسيطرة عليها.

ويرى المتخصصون في الطب الحديث أنه بالفحص الطبي قبل الزواج يمكن تلافي العديد من الحالات والأمراض الوراثية، ويمثلون لذلك بالتجربة القبرصية في نجاحها في مكافحة هذه الأمراض من خلال التشخيص المبكر للمرض قبل الزواج، وتلافي وجود مثل هذه الحالات بعد الزواج بالنصح بعدم الإنجاب، والسماح بإجهاض الأجنة لدى التشخيص المبكر قبل الولادة.

هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن النظرة الفقهية المعاصرة ترى أنه إذا ثبت تشوه الجنين بصورة دقيقة قاطعة لا تقبل للشك، من خلال لجنة طبية موثوقة، وكان هذا التشوه غير قابل للعلاج ضمن الإمكانيات البشرية المتاحة لأهل الاختصاص، فالراجح هو إباحة إسقاطه، نظراً لما قد يلحقه من مشاق وصعوبات في حياته، وما يسببه لذويه من

(٤٧) الأشقر، أسامة، مستجدات فقهية في قضايا الزواج والطلاق (٨٨) وما بعدها بتصرف يسير.

حرج، وللمجتمع من أعباء ومسؤوليات وتكاليف في رعايته والاعتناء به، ولعل هذه الاعتبارات وغيرها هي ما حدت بمجلس المجمع الفقهي الإسلامي التابع لرابطة العالم الإسلامي في دورته الثانية عشرة المنعقدة بمكة المكرمة في الفترة من ١٥ رجب الفرد – ٢٢ رجب الفرد سنة ١٤١٠هـ الموافق ١٠/٢/١٩٩٢م أن يصدر قراره : "بإباحة إسقاط الجنين المشوه بالصورة المذكورة أعلاه، وبعد موافقة الوالدين في الفترة الواقعة قبل مرور مائة وعشرين يوماً من بدء الحمل[٤٨]. وأما إذا كان الجنين المشوه قد نفخت فيه الروح وبلغ مائة وعشرين يوماً فإنه لا يجوز إسقاطه مهما كان التشوه، إلا إذا كان في بقاء الحمل خطر على حياة الأم، فعندئذ يجوز إسقاطه، سواء كان مشوهاً أم لا، دفعاً لأعظم الضررين[٤٩].

على أن الأطباء يرون أن الإلزام بالفحص الطبي، لابد فيه من الدراسات الاجتماعية والتوعية العامة بأهمية الفحص لدى المجتمعات الإسلامية.[٥٠] قبل فرض القانون.

---

(٤٨) البار، محمد علي، الجنين المشوه والامراض الوراثية (٤٣٩ – ٤٤١).

(٤٩) وهناك من العلماء الأفاضل من حرم إجهاض الجنين المشوه، ومن هؤلاء عبد الله بن عبد الرحمن البسام عضو مجلس المجمع الفقهي وعضو هيئة التمييز بالمملكة العربية السعودية الذي أفاض في مناقشته للمجيزين، ورد عليهم بالكثير من الأدلة .. انظر المرجع السابق.

(٥٠) أوضحت دراسة اجتماعية حديثة أن ٦٣٪ من المجتمع السعودي لديهم معرفة سابقة بالفحص الطبي .. أنظر : الحربي، نايف، دراسة اجتماعية حديثة، ضمن جريدة الرياض، العدد (١٢٤٨٦) السبت ٢٢ جمادي الآخرة ١٤٢٣هـ – ٢٠٠٢م.

الفصل الثاني : إيجابيات الفحص الطبي قبل الزواج ومثالبه

وبعد هذه المقدمات يستطيع القاريء أن يتصور هذه المسألة المستجدة، والواقع أنها – أعني مسألة الفحص الطبي قبل ا لزواج – احتلت مكانة لا بأس بها في ساحة الحوار والنقاش.

فكل من درس الأمراض الوراثية أيدها وأثنى على إيجابياتها خيراً. وإن القاريء لهذه المسألة المعاصرة ليجد جاذبية قوية تأخذه وتشده إلى السير في رحاب وآفاق حقائقها؛ لا يملك الإنسان معها إلا أن يقول سبحان الله الحكيم العليم، سبحان من وهب هذا الإنسان هذه المعرفة العلمية.

ومن جانب آخر؛ ما أشد الاختلاف بين الدارسين حول مثالب الفحص الطبي قبل الزواج؛ فقد تناقل البعض سلسلة من المثالب ضد هذه المسألة المعاصرة، حتى يكاد القاريء يعتقد أن بعضهم لم يكتب مقاله إلا للطعن والتشويه وعرض السلبيات من زاوية ضيقة.

فلنبحث هذه الإيجابيات والمثالب بحثاً موضوعياً دون أن نطنب فيها، أو أن ننتقص منها؛ متوخين سردها بلا تحيز أو محاباة من خلال ما يلي :

المبحث الاول : إيجابيات الفحص الطبي قبل الزواج

تتمثل إيجابيات الفحص الطبي قبل الزواج في الأمور التالية :[٥١]

---

(٥١) هذه الايجابيات والفوائد على سبيل التمثيل لا الحصر، وهي مستقاة وبتصرف يسير من : الأشقر، أسامة، مستجدات فقهية في قضايا الزواج والطلاق (٨٤). بدران، فاروق وآخرون، ندوة الفحص الطبي قبل الزواج من منظور طبي وشرعي (٢٣) تصدر عن جمعية العفاف الاردنية، ط (٣) ١٤١٥هـ – ١٩٩٤م.

أ) تعتبر الفحوصات قبل الزواج من الوسائل الوقائية الفعالة جداً في الحد من الأمراض الوراثية والمعدية الخطرة.

فالفوائد من إجراء الفحص الطبي قبل الزواج في باب الأمراض الوراثية تتمثل في أن يعرف من يقدمون على الزواج بعض الأمراض الوراثية الشائعة في المجتمع مثل مرض الثالاسيميا والمنجلية، وبالتالي يعرف المخطوبان (المرأة والرجل) أنهما يحملان الجين المؤدي للمرض وإن كانا سليمين تماماً. وبالتالي هناك احتمال لإصابة بعض الذرية –على الأقل- بهذا المرض، ولذا فإن الخيارات أمامهما تتسع. فإما أن لا يتما الزواج ويغني الله كلاً من سعته، وإما أن يتما الزواج ويتخذا إجراءً ما من الإجراءات الطبية فيكونان على علم بمدى نسبة الإصابة في الذرية، وبالتالي يستعدان لذلك بإجراء الفحوصات اللازمة طبياً [٥٢].

ب) أن الفحوصات الطبية قبل الزواج تشكل حماية للمجتمع من انتشار الأمراض والحد منها، والتقليل من أي كوارث تحدث هزات مالية وإنسانية للأفراد والأسر والمجتمعات، خاصة لدى ارتفاع نسب المعاقين في المجتمع، وتأثيره المالي والإنساني من كون متطلباتهم أكثر من حاجات الأفراد الآخرين.

جـ) تحاول هذه الفحوصات أن تضمن إنجاب أطفال أصحاء سليمين عقلياً وجسدياً، من تزاوج الخاطبين المعنيين، وعدم انتقال الأمراض الوراثية التي يحملها أو يظهرها أحد الخاطبين أو كلاهما.

د) تحديد قابلية الزوجين المؤهلين للإنجاب من عدمه، بصورة عامة وإلى حد ما، لأن أسباب العقم ليست معروفة كلها، ويحقق رغبة الخطيبين لمعرفة الأسباب المحتملة

---

(٥٢) نصر، لطفي، الفحص الطبي قبل الزواج : هل تفرضه الحكومات فرضاً أم يكون اختيارياً، ضمن مجلة الهداية (١٥-١٦).

للعقم، وبهذا يقدمان على الزواج وهما مطمئنان بأنهما سيكون لهما أولاد بإذن الله، لأن وجود العقم في أحد الزوجين قد يكون من أهم أسباب الاختلاف والنزاع بين الزوجين، وقد يصل ذلك إلى الطلاق.

هـ) تهدف الفحوصات الطبية قبل الزواج إلى التحقق من قدرة كل من الزوجين المؤهلين على ممارسة علاقة زوجية سليمة مع الطرف الآخر بما يشبع رغبات كل منهما بصورة طبيعية، والتأكد من عدم وجود عيوب عضوية، أو فيزيولوجية مرضية تقف أمام هذا الهدف المشروع لكل من الزوجين.

و) كذلك يهدف الفحص الطبي للتحقق من وجود أمراض مزمنة مؤثرة على مواصلة الحياة بعد الزواج، مثل السرطانات وغيرها مما له دور في إرباك استقرار الحياة الزوجية المؤملة.[٥٣]

ز) ضمان عدم تضرر صحة كل من الخاطبين نتيجة معاشرة الآخر، ضمن العلاقة الزوجية، والتأكد من سلامتهما من الأمراض الجنسية والمعدية وغيرها من الوبائيات، ويشمل كذلك عدم تضرر صحة المرأة أثناء الحمل وبعد الولادة نتيجة اقترانها بالزوج المأمول.[٥٤]

---

(٥٣) بدران ، فاروق، ندوة الفحص الطبي قبل الزواج من منظور طبي وشرعي (٢٣).

(٥٤) ولذلك ينصح أن يقوم الزوج بفحص نفسه عند عودته من الدول الغربية للتأكد من عدم تعرضه لأي عدوى أو دخول جسمه مرض مثل الإيدز لينقله إلى زوجته وأولاد المستقبل دون ذنب لهم في ذلك.. انظر الحميضي، محمد، لحماية المجتمع من الأمراض : ا لفحص الطبي للزوجين أمر مهم، مقال ضمن جريدة الجزيرة، العدد (١٠٧٨٢) السبت ٢٣ محرم ١٤٢٣هـ – ٦ ابريل ٢٠٠٢م.

المبحث الثاني : مثالب الفحص الطبي قبل الزواج

وأما المثالب للفحص الطبي قبل الزواج فتتمثل في الآتي :

أ) إيهام الناس إن إجراء الفحص الطبي سيقيهم من الأمراض الوراثية ؛ وهذا أمر غير صحيح ، لأن الفحص الطبي الوراثي لا يبحث سوى عن مرض واحد أو اثنين منتشرين في مجتمع معين ، فإذا قيل للراغبين في الزواج كلاكما سليم ولا تحملان الجين الوراثي للثالاسيميا ، أو أن أحدهما فقط يحمل الجين ، وبالتالي فإن الذرية لن تصاب بهذا المرض. فإن هذا القول قد يوهم هؤلاء الأشخاص بأنهم سينجبون ذرية سليمة من الأمراض الوراثية والعيوب الخلقية ، ثم تحصل المفاجأة بحصول ووجود ذرية مصابة بأحد العيوب الخلقية أو الأمراض الوراثية الأخرى. ذلك لأن الأمراض الوراثية قد تجاوزت ثمانية آلاف مرض ، والأمراض الأخرى التي تسبب عيوباً خلقية تعد بالمئات أيضاً ، لذا فمن المستحيل أن يستطيع أحد القول إن الفحص الطبي قبل الزواج أو حتى فحص الأجنة للأمراض الوراثية سيؤدي إلى ذرية سليمة ١٠٠٪.

ب) إيهام الناس أن زواج الأقارب هو السبب المباشر لهذه الأمراض الوراثية المنتشرة في مجتمعاتنا. وهو أمر غير صحيح على إطلاقه. فنسبة الأمراض الوراثية والعيوب الخلقية التي تكتشف عند الولادة في المجتمعات التي يندر فيها زواج الأقارب لا تقل عن ٢٪ وتزداد إلى ٥٪ عندما يتم فحص الأطفال في سن الخامسة.

وفي مجتمعاتنا فإن زواج الأقارب من الدرجة الأولى (أي أبناء عمومة أو عمات أو خالات) تصل إلى ما بين ٣٠٪ و ٤٠٪ (في الأردن تصل إلى ٣٦٪). وكما تقول الدكتورة سناء سقف الحيط : فإن احتمال زيادة الأمراض الوراثية وتشوه الأجنة في زواج الأقارب إلى ما يقارب ٤٪ بينما هي في المجتمع بدون زواج أقارب في حدود ٢٪ إلى ٣٪ من جملة

المواليد سنوياً.[٥٥] ولكن زواج الأقارب له فوائد أخرى اجتماعية .. والتعرف على الأسر لا يتم عندنا إلا في نطاق محدود، وغالباً ما يكون ضمن نطاق الأقارب، وقد تكون في الأسرة صفات جيدة فتنتقل بالتالي إلى الذرية.

ومع هذا فإن الإنغلاق على زواج الأقارب قد يؤدي إلى ظهور بعض الامراض الوراثية المتنحية (على وجه الخصوص) ولا ينبغي أن ينحصر الزواج في الأقارب، وخاصة من الدرجة الأولى، ويتكرر في الأسرة، لأن ذلك أدعى لظهور مثل هذه الأمراض. ومقولة عمر بن الخطاب رضي الله عنه لبني السائب عندما رأى ضعف نسلهم: "اغتربوا ولا تضووا".[٥٦][٥٧]

لا شك أن هذه المقولة مقولة صائبة من أمير المؤمنين عمر بن الخطاب .. والعرب تعرف ذلك وتنصح بعدم حصر الزواج في الأقارب وتكراره في الأسرة الواحدة.[٥٨]

ونكاح الغرائب قد يحسن النسل أو على الأقل يحد من ظاهرة الإصابة ببعض الأمراض الوراثية المتنحية.[٥٩]

---

(٥٥) الحيط، سناء، ضمن ندوة الفحص الطبي قبل الزواج من منظور طبي وشرعي، تحرير فاروق بدران وآخرون (٥٥).

(٥٦) الحربي، أبو اسحاق ابراهيم بن اسحاق، غريب الحديث (٢/٣٧٩) تحقيق ودراسة: سليمان بن ابراهيم العايد، دار المدني بجدة، ط (١) ١٤٠٥هـ - ١٩٨٥م.

(٥٧) أي تزوجوا الغرائب دون القرائب، فإن ولد الغريبة أنجب وأقوى من ولد القريبة، أنظر: ابن الأثير، أبو السعادات المبارك بن محمد، النهاية في غريب الحديث والأثر (٣/١٠٦، ٣٤٨).

(٥٨) ومن قول الشاعر:

فتى لم تلده بنت عم قريبة ...... فيضوي وقد يضوي رديد القرائب.

(٥٩) البار، محمد علي، الفحص قبل الزواج والاستشارة الوراثية (٣٠، ٥٩).

جـ) أهمية السرية التامة وعدم كشف نتائج الفحوصات إلا لصاحبها، وهذا الأمر قد لا يمكن التحكم فيه تحكماً تاماً فتحدث تسريبات لهذه الأسرار ويضار أصحابها.. وفي البلاد التي تنتشر فيها شركات التأمين الصحي، فإن هذه الشركات تطلب من الأطباء إرسال تقاريرهم عند إجراء الفحص الطبي إليها. ووجود مثل هذه الإصابات في الجينات قد تؤدي إلى أن تقوم شركات التأمين بعدم التأمين على هؤلاء أو بمضاعفة المبالغ المطلوبة منهم على اعتبار أنهم يشكلون مخاطر إضافية. وفي ذلك ظلم لهؤلاء الأشخاص الذين لم يكن لهم يد في تكوينهم وحملهم لهذه الصفات الوراثية.(٦٠)

د) ومن المثالب للفحص الطبي قبل الزواج التكلفة المالية العالية لبعض الفحوصات الطبية، فمن يتحمل هذه التكاليف؟ وهل ينبغي أن نجعل ذلك على عاتق الراغبين في الزواج أم أن الدولة والمجتمع ينبغي أن تساهم على الأقل في التخفيف من هذه الكلفة؟!

هـ) ربما زادت هذه الفحوصات من إحجام الشباب وعزوفهم عن الزواج، وتعاني كثير من المجتمعات العربية وخاصة في المدن الكبيرة من إحجام الشباب عن الزواج بسبب كلفته الباهظة، فإذا أضفنا إلى ذلك الفحص الطبي قبل الزواج وتأثيرات ذلك الفحص، وخاصة عند ظهور صفة وراثية غير مرغوب فيها في أحد الخاطبين، فإن ذلك قد يشكل عائقاً كبيراً في زواج مثل هذا الشخص.

وإذا افترضنا أن الطبيب أخبر الخاطب والمخطوبة بنتائج الفحص وأن أحدهما مصاب بمرض أو يحمل جيناً وراثياً مسبباً للمرض، فإن مشروع الزواج قد لا يتم في الغالب، ثم إن الطرف الآخر (السليم) قد ينشر ذلك الخبر إلى الآخرين، وخاصة أن هذه الأسر متقاربة.

---

(٦٠) البار، محمد علي، الفحص قبل الزواج والاستشارة الوراثية (٣٣، ٥٨).

فكلما تقدم لواحدة ستطلب هي أو أهلها النصيحة ممن سبق لها فسخ الخطبة .. وهكذا ستحدث مشاكل متعددة في المجتمع.

و) إذا قامت الحكومات بجعل هذا الفحص إلزامياً ، فإن المشاكل ستزداد حدة ، كما أن إيجاد شهادة بالسلامة من العيوب الصحية والوراثية أمر غير عسير في أوطاننا. وقد جربت بعض الحكومات فرض هذا الفحص الطبي قبل الزواج (بدون العوامل الوراثية) وانتهى المطاف إلى أن يكون مجرد شهادة روتينية تعطى مقابل مبلغ من المال.(٦١)

الفصل الثالث : الفحص الطبي قبل الزواج بين المؤيـــدين والمعارضين في ضوء الفقه الإسلامي

لم يتعرض العلماء القدامى لمسألة الفحص الطبي قبل الزواج ، نظراً لقلة الإمكانيات العلمية والأجهزة الدقيقة المتوفرة في أيامنا ، بل إن هذه الأدوات والإمكانيات كانت معدومة.

وتعد هذه المسألة من النوازل الفقهية التي جدّت ، وطرأت في عصرنا الحاضر. ونحن بحاجة إلى النظر في هذه المسألة المهمة التي أصبحت مثار بحث ونقاش لدى بعض الكتاب والباحثين – خاصة في المجال الطبي –.

ومن خلال هذا الفصل سيتسنى لنا –بمشيئة الله تعالى – الاطلاع على الجهود الطبية والفقهية المعاصرة في تلك المسألة ، وتقييم أدائها ، وهل استطاع الفقهاء تجاوز مثل هذه القضايا المستجدة ، وإخضاعها للقواعد الشرعية والمباديء العامة في الإسلام أم لا ؟!

---

(٦١) نصر ، لطفي ، الفحص الطبي قبل الزواج : هل تفرضه الحكومات فرضاً أم يكون اختيارياً؟ (١٦ – ١٨) ضمن مجلة الهداية.

ونحن فيما يلي نبدأ فنستعرض آراء العلماء في مسألة الفحص قبل الزواج مع بيان الأدلة والمناقشة والقول المختار ؛ من خلال المباحث التالية :

المبحث الأول : آراء العلماء المؤيدين للفحص قبل الزواج وأدلتهم :

يمكن تقسيم آراء العلماء المؤيدين لقضية الفحص الطبي قبل الزواج إلى قسمين :

القسم الأول : القائلون بجواز الفحص الطبي قبل الزواج ، ويمثل هؤلاء الأستاذ الدكتور محمد عثمان شبير، والدكتور محمد علي البار، ولطفي نصر وغيرهم.[٦٢] فأصحاب هذا القسم يرون أن كيفية معرفة إصابة أحد الزوجين بمرض من الأمراض يتم عن طريق إجراء الفحص الطبي قبل الزواج. وهو لا يتعارض مع الشريعة الإسلامية ، ولا مع مقاصد الزواج في الإسلام ، ولأن زواج الأصحاء يدوم ويستمر أكثر من زواج المرضى. ويمكن تنظيمه بحيث لا يترتب على إجرائه ضرر بالرجل أو بالمرأة . ويقترح الدكتور شبير أن توفر الدولة الأجهزة اللازمة لإجراء الفحوصات ، ويكون بالمجان. ويبدأ إجراء الفحص بعد أن يبلغ الشخص سن الخامسة عشرة. ويعطى شهادة طبية تبين حالته الصحية ..".[٦٣]

ويذكر الدكتور محمد علي البار أن خلاصة القول في مسألة الفحص الطبي قبل الزواج المتعلق بالأمراض الوراثية ينبغي أن لا يكون إلزامياً.[٦٤]

واستدل القائلون بجواز الفحص الطبي قبل الزواج بما يلي :

---

(٦٢) شبير، محمد، موقف الإسلام من الامراض الوراثية، ضمن مجلة الحكمة (٢١٠). البار، محمد علي، الفحص قبل الزواج والاستشارة الوراثية (٣٥). نصر، لطفي، الفحص الطبي قبل الزواج : هل تفرضه الحكومات فرضاً أم يكون إختيارياً؟ ضمن مجلة الهداية (١٩).

(٦٣) شبير، محمد، موقف الإسلام من الأمراض الوراثية، ضمن مجلة الحكمة (٢١٠).

(٦٤) البار، محمد علي، الفحص قبل الزواج والاستشارة الوراثية (٣٥).

أ) قد اتفقت الأمة، بل سائر الملل على أن الشريعة وضعت للمحافظة على الضروريات الخمس وهي : الدين، والنفس، والنسل، والمال، والعقل، وعلمها عند الأمة كالضروري، ولم يثبت لنا ذلك بدليل معين، ولا شهد لنا أصل معين يمتاز برجوعها إليه، بل علمت ملاءمتها للشريعة بمجموعة أدلة لا تنحصر في باب واحد.."[٦٥] فحفظ النسل من الركائز الأساسية في الحياة، ومن أسباب عمارة الأرض. وفيه تكمن قوة الأمم، وبه تكون مرهوبة الجانب، عزيزة القدر تحمي أديانها، وتحفظ نفوسها، وتصون أعراضها وأموالها.

والإسلام قد عني بحماية النسل ودعا إلى تكثيره، ومنع كل ما من شأنه أن يقف في طريق سلامته أو إيجاده.

ومن أهم وسائل المحافظة على النسل ؛ إجراء الفحص الطبي قبل الزواج، فالتعرف على أنواع الأمراض ومدى خطورتها على حياة الإنسان، وما له تأثير على الذرية، وفي نشأة نسل مصاب بالأمراض الخطيرة أو بالتشوه الخلقي أو التخلف العقلي، مما تنشأ عنه مآس اجتماعية، وركض إلى المراكز الطبية لإسقاط الجنين والتخلص منه، أو المعالجة غير المجدية بعد الولادة أو إدخال الطفل إلى مراكز المعوقين التدريبية على خدمة نفسه في قضاء حاجته أو تناول طعامه وتغيير ثيابه، دون أن يكون له نفع لأسرته ولمجتمعه، بل هو عالة عليهم. إن مثل هذه الحالة تدعو إلى التفكير في حسم هذه الحالات، ومنع وقوعها في المجتمع، وذلك بإجراء الكشف الطبي على الزوجين قبل الزواج.[٦٦]

---

(٦٥) الشاطبي، الموافقات في أصول الشريعة (٣٢٥/٢/١) تعليق الشيخ عبد الله دراز.

(٦٦) الصالح، محمد أحمد، منهج الإسلام في الأخذ بالأسباب لإقامة الأسرة الراشدة، ضمن مجلة الأمن والحياة، (٤٧)، العدد (٢٢٦) ربيع الأول ١٤٢٢هـ.

ب) واستدلوا أيضاً على جواز الفحص الطبي قبل الزواج بجملة من الأحاديث النبوية الشريفة مثل :

ما أخرجه البخاري في صحيحه عن أبي هريرة رضي الله عنه أن النبي صلى الله عليه وسلم قال : "لا عدوى، ولا طيرة، ولا هامة، ولا صَفَرَ، وفِر من المجذوم كما تفر من الأسد". (٦٧) (٦٨)

وأيضا ما رواه البخاري في صحيحه عن أبي هريرة عن النبي صلى الله عليه وسلم أنه قال : "لا توردوا الممرض على المصح". (٦٩)

ووجه الاستدلال من الحديثين :

أن هذه الأحاديث تشير إلى الحذر من العدوى، والجذام وغيرهما ولا يعلم ذلك إلا عن طريق الفحص الطبي.

هذا ؛ وقد حث الإسلام على الزواج، وحرص على توصية الزوجين باختيار الأحسن والأصلح لتحقيق مقصود الزواج وهو المحافظة على النسل إيجاداً وإبقاء، وشرع من الأحكام ما يحقق ذلك مثل أن لا يكون أحد الزوجين مصاباً بمرض من الأمراض المعدية أو الوراثية حتى لا ينتقل ذلك إلى الأبناء. أما كيفية معرفة إصابة أحد الزوجين بمرض من الأمراض فبإجراء الفحص قبل الزواج.

---

(٦٧) أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب الطب، باب الجذام (٢١/٧/٤).

(٦٨) الجذام هو علة رديئة تحدث من انتشار المرة السوداء في البدن كله فتفسد مزاج الأعضاء. والهامة اسم طائر كانت إذا سقطت على دار أحدهم يرى أنها ناعية له نفسه أو بعض أهله. والصفر داء يأخذ البطن... انظر : ابن حجر، فتح الباري (١٦٧/١٠ ، ١٨١).

(٦٩) أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب الطب، باب لا عدوى (٤٠/٧/٤).

جـ) دليلهم من القواعد الشرعية

استدلوا بقاعدة "لا ضرر ولا ضرار".[٧٠] ووجه الاستشهاد بهذه القاعدة على جواز الفحص الطبي قبل الزواج ؛ أن هناك من الأمراض المخيفة التي يخشى على الزوجين منها ؛ والإقدام على الزواج دون معرفة تلك الأمراض المعدية والوراثية فيه من الضرر الكبير الذي يهدد كيان الأسرة. فإذا علم أن الرجل أو المرأة مصاب بمرض من الأمراض المزمنة والخطيرة أو السارية بالوراثة فإنه ينبغي أن يمتنع زواج أحدهما من الآخر، دفعاً للضرر.

د) وقد استدل القائلون بجواز الفحص قبل الزواج بأنه يقي من المشاكل الصحية ؛ فأكثر ما يضعف الأسرة إصابتها بالأمراض أو أي نوع من الإعاقة البدنية أو تدني المستوى الصحي، ولذلك فإن فحص المقبلين على الزواج يأتي من منطلق تكوين أسَرة تتمتع بصحة جيدة، وخالية من أي أمراض تعوق أداءها لدورها في المجتمع.

إن الأسرة هي اللبنة الأولى في بناء الأمة، ولكي يكون بناؤها قوياً فلابد أن تكون وحداتها ومكوناتها قوية وخالية من أسباب الضعف والمرض. فالفحص الطبي قبل الزواج يحقق حماية الأسرة من الأمراض البيئية الوراثية فضلاً عن أنه يحقق الاطمئنان على صحة الراغبين في الزواج وخلوهم من الأمراض، وكذلك حمايتهم من الأمراض المعدية التي تنتقل من أحد الطرفين للآخر، وحماية ذريتهم من الأمراض التي تنتقل

---

(٧٠) السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن، الأشباه والنظائر في قواعد وفروع فقه الشافعية (١٧٣).
وأصل هذه القاعدة حديث أخرجه الإمام مالك في الموطأ، كتاب الأقضية، باب القضاء في المرفق (١١٥/٢).

بالوراثة مع تقديم النصح والمشورة الطبية فيما يتعلق بالوقاية أو العلاج في مثل هذه الحالات.[٧١]

القسم الثاني : القائلون بإلزامية الفحص الطبي قبل الزواج، ويمثل هؤلاء: الدكتور محمد بن أحمد الصالح، والدكتور وليد بن مساعد الطبطبائي، والدكتور وجيه زين العابدين، وعكاشة الطيبي، والدكتور محسن بن علي الحازمي والشيخ محمد بن ابراهيم شقرة وغيرهم.[٧٢]

واستدل القائلون بوجوب وإلزامية الفحص الطبي قبل الزواج بما يلي :

أ – قالوا إن النظر في قواعد الشريعة الإسلامية وأصولها ومبادئها العامة يؤيد إجراء الفحص الطبي قبل الزواج ووجوبه، ومن هذه الأسس والقواعد :

– **قاعدة : "تصرف الإمام على الرعية منوط بالمصلحة"** :[٧٣] ووجه الاستشهاد بهذه القاعدة على إلزامية الفحص قبل الزواج : أن فعل الإمام فيما يتعلق بالأمور العامة لابد وأن يكون موافقاً للشرع بألا يخالف نصوصه، ولا القواعد الكلية والمباديء العامة، وتعد هذه القضية التي نتحدث عنها – الفحص الطبي قبل الزواج – من المصالح التي

---

(٧١) شاهين، وائل، الفحص قبل الزواج يقي من المشاكل الصحية، ضمن مجلة الاقتصاد الإسلامي(٦٥)، العدد (١٦٣) جمادى الآخرة ١٤١٥هـ – ديسمبر ١٩٩٤م.

(٧٢) الصالح، محمد، منهج الإسلام في الأخذ بالأسباب لإقامة الأسرة الراشدة، ضمن مجلة الأمن والحياة العدد (٢٢٦). الطبطبائي، وليد، دور الزواج، في الوقاية من مرض الإيدز، ضمن رؤية إسلامية للمشاكل الاجتماعية لمرض الإيدز (٢٩٢)، المنعقدة في الكويت ١٤١٤هـ. الطيبي، عكاشة، الزواج المثالي (٩٣). الشهري، سلمان، عش ا لزوجية (٧٤). عبد اللطيف، عرسان، ضرورة حتمية، ضمن مجلة الأمن والحياة (٧٤)، العدد (١٩٩) ذو الحجة ١٤١٩هـ.

(٧٣) السيوطي، الاشباه والنظائر في قواعد وفروع فقه الشافعية (٢٣٣)، الندوي، علي بن أحمد، القواعد الفقهية(١٢٣).

يناط القرار فيها بالإمام، لأن إجراء منع الزواج قبل إجراء الزوجين الفحص الطبي عليهما، وثبوت ملاءمتهما من الأمراض الخطيرة يعد من المصالح البينة القائمة على منع الفساد، إذ فيه حماية الزوجين أنفسهما من انتقال بعض الأمراض من أحدهما إلى الآخر، كالأمراض الجنسية، أو مرض نقص المناعة (الإيدز)، وفيه حماية المجتمع من جيل معوق ومتخلف ومريض يرهق كاهل الدولة وأهله بالنفقات من غير أن يترتب على مثل هذه النفقات عودة الوليد إلى الحياة العادية ... لكن هذه المصلحة لا تعد مصدراً للتشريع ما لم تتوفر فيها شروط العمل بها، ومنها ما يأتي:

١ - أن تكون ملائمة لمقاصد الشريعة الإسلامية: أي أن يثبت بالبحث وإنعام النظر والاستقراء أنها مصلحة غير وهمية؛ أي أن بناء الحكم عليها يجلب نفعاً مقصوداً شرعاً، ويدفع ضرراً مقصوداً دفعه شرعاً، فبهذا تكون داخلة في مقاصد الشريعة.. ومما لا شك فيه أن إجراء الفحص الطبي قبل الزواج يحافظ على النسل إيجاداً وإبقاء، ويقي من الأمراض المعدية والوراثية، وبهذا يكون من المصالح المقصودة شرعاً.

٢ - أن تكون هذه المصلحة الحقيقية عامة؛ أي ليست مصلحة شخصية، بل يحصل من بناء الحكم عليها نفع لأكثر الناس، أو يدفع عنهم ضرراً، وأما المصلحة التي هي نفع لأمير أو عظيم أو أي فرد، فلا يصح بناء التشريع عليها؛ لأنها إذا كانت عامة كانت مقصودة للشارع، ولو كان فيها مضرة لفرد أو أفراد .. ولا شك أن إجراء الفحص الطبي قبل الزواج يعتبر من المصالح العامة التي تحقق الخير للأمة وتدفع الأذى عنها؛ كالأمراض الوراثية التي أصبحت مشكلة اجتماعية ومشكلة صحية، إلى جانب كونها مشكلة طبيعية، وينبغي إلقاء الضوء عليها ببيان حجم هذه المشكلة، فإذا أنعمنا النظر في معدل حدوث الأمراض الوراثية في مختلف المناطق وجدنا تعاظم حجم المشكلة، وما يترتب عليها من الإشكاليات والمعضلات الصحية والنفسية والاجتماعية، ولا ريب أن

أنجع السبل للوقاية من هذه الأمراض المعدية والوراثية، إجراء الفحص الطبي قبل الزواج.[٧٤]

٣ – ألا تعارض نصاً من الكتاب أو السنة أو الإجماع.

٤ – أن يكون العمل بها في غير الأمور التعبدية، بل في ما عقل معناه من العادات ونحوها.[٧٥]

– قاعدة : "الضرر يدفع بقدر الإمكان"[٧٦]

فالضرر يدفع بقدر الإمكان، فإن أمكن دفعه بالكلية فبها، وإلا فبقدر ما يمكن، وهذه القاعدة من القواعد المتفرعة على قاعدة (الضرر يزال) المبنية على قول النبي صلى الله عليه وسلم (لا ضرر ولا ضرار).[٧٧]

ومن هنا تأتي المصلحة في الإلزام بالفحص الطبي قبل الزواج اعتماداً على قاعدة الضرر يدفع بقدر الإمكان، فعن طريق الكشف الطبي الدقيق من الممكن التحقق في أن الشخصين الراغبين في الزواج سليمان، أو أنهما مصابان ومريضان، وأنه سيترتب على زواجهما تعرضهما، أو تعرض أحدهما إلى انتقال مرض خطير إليه كمرض نقص المناعة المكتسبة (الإيدز) مثلاً، أو أن زواجهما سينتج عنه تشوه في الوليد، أو مرض ينغص عليه حياته وحياة أبويه، فإذا تحققنا من وجود الأمراض الخطيرة فيهما، وتحديد خطورة المرض منوط بالأطباء أصبح منع زواجهما مما يحقق مصلحة لهما وللمجتمع أيضاً،

---

(٧٤) الصالح، محمد، منهج الإسلام في الأخذ بالأسباب لإقامة الأسرة الراشدة (٤٧) بتصرف.

(٧٥) هذه الشروط، مستقاة من : الشاطبي، الاعتصام (٢/١٢٤ – ١٢٩).

(٧٦) الزرقا، أحمد، شرح القواعد الفقهية (٢٠٧) القاعدة (٣٠).

(٧٧) سبق تخريجه، وصححه الألباني في إرواء الغليل (٣/٤٠٨).

وحيث إن هذا الأمر لا يعلم إلا بعد الفحص الطبي ، فإن الإقدام على الزواج من دون هذا الفحص يعد مغامرة ، وتعريضاً للزوجين والذرية والمجتمع.[٧٨]

ب) واستدلوا أيضاً بالأحاديث النبوية السابقة الذكر ، التي أخرجها البخاري في صحيحه عن أبي هريرة أن النبي صلى الله عليه وسلم قال :

"وفر من المجذوم فرارك من الأسد" وقوله أيضاً في حديث آخر : "لا توردوا المرض على المصح".[٧٩]

يقول الشيخ الاستانبولي بعد ذكر هذه الأحاديث : "يشير هذان الحديثان الشريفان الصحيحان إلى الحذر من العدوى. وقد سنت أكثر الحكومات الحديثة القوانين في وجوب الفحص الطبي قبل الزواج ، وكان السبق للإسلام في هذا التوجيه ، ويؤسفني أن أقول إن هذا الاختبار الطبي أصبح يتساهل فيه أكثر الأطباء ، ويتهرب منه الزوجان مما قد يسبب لهما ولأولادهما نتائج سيئة ، هذا ومن واجب كل من الزوجين الديني عدم الإقبال على الزواج إذا كان مصاباً بمرض سارٍ ، وقد جاء في الحديث الصحيح : "لا يؤمن أحدكم حتى يحب لأخيه ما يحب لنفسه".[٨٠]

قال الدكتور وجيه زين العابدين : أفهم من حديث (لا ضرر ولا ضرار) أنه لتحري المرأة الصالحة ، ودفع الضرر عنها ، وعن الرجل يجوز بل يجب أن يكون في النظام الإسلامي فحص الزوجين قبل الزواج ، خاصة لمعرفة الولود من النساء ، وكذلك لفحص الرجل من المرض المعدي ، ومن ناحية العفة أو العقم أو الجنون .. هذا وإن هناك تحاليل

---

(٧٨) الصالح ، محمد ، منهج الإسلام في الأخذ بالأسباب لإقامة الأسرة الراشدة (٤٨) بتصرف.

(٧٩) سبق تخريجهما.

(٨٠) أخرجه البخاري في صحيحه ، كتاب الإيمان ، باب من الإيمان أن يحب لأخيه ما يحب لنفسه (١١/١/١).

ضرورية، لابد للخطيبين من إجرائهما لهما قبل الزواج، والهدف واضح : الاطمئنان، والتأكد من كل شيء من أجل معرفة أوجه القصور والضعف ومحاولة علاجهما".(٨١)

وهكذا نجد أن الغالبية العظمى من العلماء المعاصرين يرون أهمية الفحص الطبي قبل الزواج، بل أن بعضهم يرى وجوب الفحص قبل الزواج، وقد سقنا العديد من أدلتهم على سبيل المثال لا الحصر.

المبحث الثاني : آراء العلماء المعارضين للفحص قبل الزواج

ويرى أصحاب هذا الرأي – وعلى رأسهم سماحة الشيخ عبد العزيز بن باز رحمه الله – أنه لا حاجة لهذا الفحص الطبي قبل الزواج، واستدلوا على ذلك بما يلي :

أ) مما ينبغي على المسلم أن يتحلى به هو إحسان الظن بالله، يقول ابن القيم: "لا ريب أن حسن الظن إنما يكون مع الإحسان، فإن المحسن حسن الظن بربه، وأن يجازيه على إحسانه ولا يخلف وعده ويقبل توبته. وإنما المسيء المصر على الكبائر والظلم والمخالفات، فإن وحشة المعاصي والظلم والحرام تمنعه ...".(٨٢)

وإلزامية الفحص الطبي قبل الزواج يتنافى مع إحسان الظن بالله؛ فقد أخرج البخاري في صحيحه عن أبي هريرة عن النبي صلى الله عليه وسلم أنه قال: "قال الله تعالى: أنا عند ظن عبدي بي، وأنا معه إذا ذكرني، في نفسه ذكرته في نفسي، وإن ذكرني

(٨١) الإستانبولي، محمود مهدي، تحفة العروس (٥٥). الطيبي، عكاشة، الزواج المثالي (٩٣) وما بعدها. الطبطبائي، وليد، دور الزواج في الوقاية من مرض الإيدز، ضمن ندوة رؤية إسلامية للمشاكل الاجتماعية لمرض الإيدز (٢٩١).

(٨٢) ابن القيم، الجواب الكافي لمن سأل عن الدواء الشافي (١٣).

في ملأ ذكرته في ملأ خير منهم، وإن تقرب إليّ بشبر تقربت إليه ذراعاً، وإن تقرب إليّ ذراعاً تقربت إليه باعاً، وإن أتاني يمشي أتيته هرولة".[(٨٣)]

يقول الشيخ ابن باز: "وننصح المقدمين على الزواج بإحسان الظن بالله، فالله سبحانه يقول: "أنا عند حسن ظن عبدي بي" كما روى ذلك نبيه صلى الله عليه وسلم، ولأن الكشف يعطي نتائج غير صحيحة".[(٨٤)]

ب) أن جواز الفحص الطبي قبل الزواج أو وجوبه يتضمن الافتئات على الحرية الشخصية، ويسبب عدة مشاكل مالية ونفسية، ويؤدي في بعض الأحيان إلى كشف سر الشخص، وإلى التحيز ضده (خاصة في شركات التأمين أو التوظيف أو الزواج المستقبلي)، كما أن كلفته المالية ليست يسيرة، ولا تستطيع معظم الدول العربية والإسلامية أن تقوم بتغطيته مالياً.

وجعل العبء على من يريد الزواج سيؤدي إلى تحميل الأشخاص كلفة مالية قد تزيد من ابتعاد الشباب عن الزواج وعزوفهم عنه، كما أن خوفهم من نتائج الفحوصات وعواقبها على حياتهم؛ ستدفعهم أيضاً إلى اجتنابه أو التحايل عليه أو شراء الشهادات بمبلغ معين من المال ..".[(٨٥)]

---

(٨٣) أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب التوحيد، باب قول الله تعالى (ويحذركم الله نفسه) (٥٢٨/٨/٤) ح(٧٤٠٥). ومسلم في صحيحه، كتاب التوبة (٦٠/١٧/٦) بشرح النووي.

(٨٤) جريدة المسلمون، العدد (٥٩٧) ١٢ يوليو ١٩٩٦م، نقلاً عن الأشقر، أسامة، مستجدات فقهية في قضايا الزواج والطلاق (٩٢).

(٨٥) البار، محمد علي، الفحص قبل الزواج والاستشارة الوراثية (٣٥). نصر، لطفي، الفحص الطبي قبل الزواج: هل تفرضه الحكومات فرضاً أم يكون اختيارياً؟! ضمن مجلة الهداية، العدد (٢٧٩) ص (١٩).

جـ) قد يؤدي إجراء الفحص الطبي قبل الزواج – خاصة عند المصابين بالأمراض الوراثية أو المعدية – إلى تعرض بعض الأشخاص لأي شكل من أشكال التمييز القائم على صفاته الوراثية، والذي يكون غرضه أو نتيجته النيل من حقوقه وحرياته الأساسية والمساس بكرامته. فكل إنسان له الحق في أن تحترم كرامته وحقوقه أياً كانت سماته الوراثية. وتفرض هذه الكرامة ألا يقتصر تقويم الأفراد على سماتهم الوراثية وحدها واحترام طابعهم الفريد وتنوعهم.

وإذا قلنا بإلزامية الفحص الطبي قبل الزواج فإنه قد يحجم بعض المقدمين سواء أكان الطرف المصاب ذكراً أم أنثى، بعد معرفته بعيوب معينة وراثية أو معدية، من الاستمرار في إنجاز الزواج، ويؤول نتيجة ذلك إلى الامتناع عن الزواج والقبول بالطرف الآخر.

المبحث الثالث : القول المختار في مسألة الفحص قبل الزواج

للفصل في هذا الخلاف الناشب حول هذه المسألة، وبعد عرض الأدلة والأخذ والرد، والتأمل فيما تتضمنه وتشير إليه، والنظر فيها نظراً لا يحكمه الواقع المنشود.

وبالرجوع إلا ما كتبه أهل العلم والاختصاص في هذه المسألة نجد أنها من المسائل الاجتهادية المستجدة التي لم يرد فيها نص صريح، والذي يتبدى لنا –والله تعالى أعلم– أن القول المختار هو:

إخضاع مسألة الفحص قبل الزواج وإدراجها ضمن باب السياسة الشرعية، فمن أبرز مجالات السياسة الشرعية؛ الأحكام الاجتهادية فيما لا نص فيه، وهي أحكام الوقائع التي لا يوجد لها دليل خاص صريح في القرآن أو السنة. وإذا تأملنا في مسألة الفحص قبل الزواج بنظرات فاحصة، نجد أنه بإمكاننا أن ندرجها ضمن باب السياسة الشرعية، ويكن تفصيل ذلك بما يلي:

أ) في حالة انتشار الأمراض الوراثية والمعدية في بلدٍ معين، وكان الزواج من أهم الأسباب التي تؤدي إلى انتشار تلك الأمراض، فإن لولي الأمر التدخل في ذلك، من باب السياسة الشرعية، وله أن يجعل الفحص الطبي قبل الزواج إلزامياً، وذلك لوقاية أفراد ذلك المجتمع من الأمراض المستعصية.

ب) وأما في الأحوال العادية، التي لا يكون فيها الزواج سبباً لانتشار الأمراض الوراثية والمعدية؛ فإنه من غير اللائق أن يجبر الناس على إجراء الفحص الطبي قبل الزواج، خاصة وأن الناس يتزوجون منذ زمن بعيد، من دون الفحص الطبي قبل الزواج والغالب في ذلك السلامة.. ولا يمنع هذا الخاطبين من إجراء فحوصات شاملة ما داما يريدان ذلك.

يقول الشيخ الدكتور صالح السدلان في إجابة عن سؤال عن مسألة الفحص الطبي قبل الزواج : "أولاً نعلم أن دين الإسلام لا يخالف الحقائق الطبية التي تعود على الإنسان رجلاً كان أو امرأة بالنفع والمصلحة والتي تكون سبباً في منع مرض أو وقوع مرض، أو بحصول أي شيء يضر بالإنسان وخاصة الزوجين وما بينهما من علاقة وتناسل، فيتعين الأخذ بما يحمي النسل من بنين وبنات، وحمايتهم صحياً ونفسياً واجتماعياً وغير ذلك. والفحص الطبي هذا أمر معلوم عند الأطباء والأمراض الوراثية والوقاية منها، وما يحقق هذا مطلوب، وإذا تقدم شخص إلى شخص آخر ليطلب يد ابنته أو موليته، وطلب منه الفحص.. بعد الانتهاء من كل الإجراءات، أي ما بقي إلا أن يعقد له فيتعين الحقيقة الفحص ولا مانع من هذا."(٨٦) وفي إجابة عن الجزء الثاني من السؤال هل يكون إلزامياً على سبيل الإلزام وأنه لا يمكن أن يجري عقد نكاح في هذا الأمر، يقول الشيخ الدكتور

---

(٨٦) السدلان، صالح، آفاق إسلامية : حوار أجرته جريدة الجزيرة مع فضيلة الدكتور صالح السدلان، في عددها (١٠٥٢٢) يوم الجمعة ٢٩ ربيع الثاني ١٤٢٢هـ - ٢٠٠١م.

السدلان: "أنا أعتقد أن الجواب على هذا الجزء من السؤال يحتاج إلى أطراف عدة في تخصصات مختلفة، وعدد من المسؤولين ومجموعة من العلماء ينظرون في هذا الجزء؛ هل يكون إلزامياً ولا يجري عقد نكاح حتى يتم الفحص وكذا وكذا. أعتقد أن هذا يعرض على هيئة كبار العلماء وعلى المجامع الفقهية حتى يخلص الناس بنتيجة يمكن أن نقول يكون ذلك على سبيل الإلزام أولا يكون على سبيل الإلزام، لأنه فيه مشقة وصعوبة، وجرت العادة والحمد لله سنين طويلة أن الناس يتزوجون من دون الفحص الطبي والغالب السلامة، لكن هذا قد يختص بمناطق دون المناطق التي تكثر فيها الأمراض الوراثية، وقد يركز عليهم وأما غيرهم فيكون الأمر اختيارياً."(٨٧)

ويمكننا أن نستدل على رأينا في مسألة الفحص الطبي قبل الزواج بما يلي:

أولاً: أن المصلحة الأصلية المقصودة للشارع من مشروعية الزواج هي المحافظة على النسل إيجاداً وإبقاءً، ولم يخالف أحد من علماء الشريعة في هذا؛ لأنهم أجمعوا على أن المحافظة على النسل من المقاصد الضرورية الخمسة وهي: الدين والنفس والعقل والنسل والمال. وكل شرع حكيم إذا فتح باباً لجلب مصلحة، لابد له من أن يسد بقية الأبواب التي تعارض هذا الباب، حتى يتم جلب المصلحة المقصودة بالتشريع، ومما لا شك فيه أن الزواج هو الذي جعله الشارع طريقاً لإنجاب النسل، ووسيلة صالحة لرعايته .. فإذن لابد من قفل جميع الطرق التي تعارض أو تناقض ذلك الطريق. ومن أهم الطرق التي تحافظ على النسل — خاصة عند انتشار الأمراض الوراثية والمعدية في منطقة معينة — وتمنع الأمراض المستعصية؛ ما يتم من إجراء الكشف الطبي على الزوجين قبل الزواج؛ للتأكد من سلامة الزوجين من تلك الأمراض الوراثية أو المعدية التي تهدد كيان الأسرة والمجتمع.

---

(٨٧) صالح السدلان، المرجع السابق.

ويمكننا أن نحمل معنى الأحاديث الواردة في ذلك – مثل ما أخرجه البخاري عن أبي هريرة أن النبي صلى الله عليه وسلم قال : "وفر من المجذوم كما تفر من الأسد".[88] وقوله صلى الله عليه وسلم أيضاً : "ولا توردوا الممرض على المصح".[89] – على الأحوال التي تنتشر فيها الأمراض المعدية أو الوراثية، والتي لا يمكننا أن نعرف مدى خطورتها على الزوجين – ومن ثم الأبناء – إلا عن طريق إجراء الفحص الطبي قبل الزواج. وهو لا يتعارض مع الشريعة الإسلامية ولا مع مقاصد الزواج في الإسلام، ولأن زواج الأصحاء يدوم ويستمر أكثر من زواج المرضى.

ثانياً : إذا أنعمنا النظر في مفهوم السياسة الشرعية عند العلماء القدامى والمعاصرين؛ نجد أن مثل هذا الإجراء – أي الفحص الطبي قبل الزواج – يدخل ضمن مهام ولي الأمر – رئيس الدولة – فالفحص الطبي من أحكام الوقائع التي لا يوجد لها دليل خاص صريح في القرآن أو السنة ومن تلك التعاريف :

أ) قال صاحب البحر في باب حد الزنا : "وظاهر كلامهم ههنا أن السياسة هي فعل شيء من الحاكم لمصلحة يراها، وإن لم يرد بذلك الفعل دليل جزئي".[90]

ب) ويقول ابن عقيل : "السياسة ما كان فعلاً يكون معه الناس أقرب إلى الصلاح، وأبعد عن الفساد، وإن لم يضعه الرسول صلى الله عليه وسلم ولا نزل به

---

(٨٨) سبق تخريجه، ضمن المطلب الأول من الفصل الثالث من هذا البحث.

(٨٩) سبق تخريجه، ضمن المطلب الأول من الفصل الثالث من هذا البحث.

(٩٠) ابن نجيم، زين الدين، البحر الرائق شرح كنز الدقائق (٥/١١). ابن عابدين، محمد أمين، حاشية رد المحتار على الدر المختار (٤/١٥)

وحي".[٩١] ولا شك أن الفحص الطبي قبل الزواج يحقق المصلحة للزوجين والمجتمع، ويدرأ عنهم المفاسد المتمثلة بالأمراض الوراثية والمعدية.

جـ) واستخلص الدكتور عبد السلام العالم تعريفاً للسياسة الشرعية فقال: "هي كل تصرف شرعي موافق لمقاصد الشارع العامة، ومحقق لغاياته وأهدافه، بحيث يكون معه الناس أقرب إلى الصلاح وأبعد عن الفساد".[٩٢] فمن مجموع التعاريف السابقة للسياسة الشرعية نلاحظ أنها قد جعلت السياسة الشرعية شاملة لجميع أمور الحياة، وشاملة لكل لون من ألوان تدبير شئون الرعية فيما يصلحهم، وإن لم يقم على كل تدبير دليل جزئي تفصيلي، ومن ذلك إجراء الفحص الطبي قبل الزواج على سبيل الاختيار، أو الإلزام في الأحوال التي تنتشر فيها الأمراض الوراثية أو المعدية في بعض المناطق دون الأخرى.

ثالثاً: إن من قواعد الشريعة الكلية، ومقاصدها العامة: ارتكاب أخف الضررين لدفع أكبرهما، وتفويت إحدى المصلحتين لجلب أكبرهما بل إن دفع المفاسد مقدم على جلب المصالح.[٩٣]

ومما لا شك فيه أن من أعظم المفاسد استشراء، الأمراض الوراثية أو المعدية مثل الايدز، والثالاسيميا (أنيميا حوض البحر الأبيض المتوسط) والأنيميا المنجلية .. وهذه الأمراض أو بعضها تنشأ عن الصفات الوراثية، وينتج عنها أمراض تكسر كريات الدم الحمراء، وهي من أكثر الأمراض خطورة، ويتعين مقاومتها بكل الوسائل بما فيه ذلك

---

(٩١) نقلاً عن ابن القيم، الطرق الحكمية في السياسة الشرعية (١٣).

(٩٢) العالم، عبد السلام محمد، نظرية السياسة الشرعية "الضوابط والتطبيقات" (١٤).

(٩٣) السيوطي، الأشباه والنظائر (٨٧). الزرقا، شرح القواعد الفقهية (١٢٩).

إلزامية الفحص الطبي قبل الزواج في المناطق التي تنتشر فيها تلك الأمراض، لما في ذلك من درء المفاسد وجلب المصالح.

وأما إلزامية الفحص الطبي قبل الزواج في الأحوال العادية التي لا يكون الزواج فيها سبباً لانتشار تلك الأمراض، ففيه اعتداء على الحرية الشخصية للزوجين، لأن في ذلك افتئاتاً على حريتهما، فالعمل بالفحص الطبي قبل الزواج – في المناطق التي تنتشر فيها الأمراض الوراثية أو المعدية – وإن كان فيه اعتداء على الحرية الشخصية للزوجين إلا أنه لا يقارن هذا الضرر بما هو أعظم منه من استشراء الأمراض الوراثية أو المعدية.

رابعاً: أن من قواعد الشرع: "ما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب".[٩٤] ووجه الاستشهاد بهذه القاعدة هنا: أن السعي إلى المحافظة على النسل إيجاداً أو بقاءً هو في الأصل من الفروض الواجبة على الأمة، وتحقيق هذا الواجب قد يتوقف على الفحص الطبي قبل الزواج – خاصة في المناطق التي تنتشر بها الأمراض الوراثية والمعدية – الذي يمكن بواسطته معرفتها، فيعتبر مشروعاً وواجباً من هذا الوجه.

وما قرر هنا في هذه القاعدة، قد قرره ابن القيم في ضرورة فتح الذرائع الجالبة للمصالح بقوله: "لما كانت المقاصد لا يتوصل إليها إلا بأسباب وطرق تفضي إليها كانت طرقها وأسبابها تابعة لها معتبرة بها، فوسائل المحرمات والمعاصي في كراهتها والمنع منها بحسب إفضائها إلى غايتها وارتباطاتها بها، ووسائل الطاعات والقربات في محبتها والإذن فيها بحسب إفضائها إلى غايتها، فوسيلة المقصود تابعة للمقصود، وكلاهما مقصود، لكنه مقصود قصد الغايات، وهي مقصودة قصد الوسائل".[٩٥]

---

(٩٤) ابن النجار، شرح الكوكب المنير (١/٣٥٧) وما بعدها.

(٩٥) ابن القيم، اعلام الموقعين عن رب العالمين (٣/١٣٥).

خامســاً : إن إلزامية الفحص الطبي قبل الزواج في الأحوال العادية يتضمن الافتئات على الحرية الشخصية ، إضافة إلى أنه يسبب العديد من المشاكل المالية والنفسية ، ويؤدي إلى كشف الأسرار الشخصية بدون ضرورة أو حاجة ، بل قد يؤدي أيضاً إلى تعرض بعض الأشخاص لأي شكل من أشكال التمييز القائم على صفاته الوراثية — خاصة عند المصابين بالأمراض الوراثية أو المعدية – وقد يحجم بعض المقدمين على الزواج ، بعد معرفته بعيوب معينة وراثية أو معدية لدى الطرف الآخر ، من الاستمرار في إنجاز الزواج ، ويؤول نتيجة إلى الامتناع عن الزواج والقبول بالطرف الآخر.

سادساً : من المباديء الأساسية للشريعة الإسلامية مبدأ اليسر والسهولة ودفع المشقة ، وقد تضافرت الأدلة من الكتاب والسنة على ذلك :

فمن الكتاب : قوله تعالى ﴿ يُرِيدُ ٱللَّهُ بِكُمُ ٱلْيُسْرَ وَلَا يُرِيدُ بِكُمُ ٱلْعُسْرَ ﴾[٩٦] وقوله سبحانه ﴿ يُرِيدُ ٱللَّهُ أَن يُخَفِّفَ عَنكُمْ وَخُلِقَ ٱلْإِنسَٰنُ ضَعِيفًا ﴾[٩٧] وقوله سبحانه : ﴿ مَا يُرِيدُ ٱللَّهُ لِيَجْعَلَ عَلَيْكُم مِّنْ حَرَجٍ ﴾[٩٨] وقوله سبحانه : ﴿ وَمَا جَعَلَ عَلَيْكُمْ فِى ٱلدِّينِ مِنْ حَرَجٍ ﴾[٩٩] ومن السنة : ما أخرجه الإمام البخاري في صحيحه عن أبي بردة عن أبيه قال : بعث النبي ﷺ جده أبا موسى ومعاذاً إلى اليمن فقال : (يسرا ولا

---

(٩٦) سورة البقرة ، آية رقم (١٨٥) .

(٩٧) سورة النساء ، آية رقم (٢٨) .

(٩٨) سورة المائدة ، آية رقم (٦) .

(٩٩) سورة الحج ، آية رقم (٧٨) .

تعسرا ، وبشرا ولا تنفرا ، وتطاوعا)[١٠٠] فهذه النصوص الشرعية من كتاب الله عز وجل ، وسنة رسوله ﷺ ، شاهدة على اعتبار الشريعة لرفع الحرج والمشقة عن العباد ، وأنها جاءت بالتيسير لا بالتعسير ، ولو كان الشارع الحكيم قاصداً للمشقة لما كان مريداً لليسر ولا للتخفيف ، ولكان مريداً للحرج والمشقة ، وذلك باطل ، ولو كان الحرج والمشقة واقعاً في الشريعة الإسلامية لحصل التناقض والاختلاف فيها وذلك منفي عنها..

ووجه الاستشهاد من هذا الكلام على مسألتنا : أن إلزامية الفحص الطبي قبل الزواج يستلزم وقوع الأفراد المقبلين على الزواج في مشقة وحرج ، حيث إن كلفته المالية ليست يسيرة ، ولا تستطيع معظم الدول العربية والإسلامية أن تقوم بتغطيته مالياً. وجعل العبء على من يريد الزواج سيؤدي إلى تحميل الأشخاص كلفة مالية قد تزيد من ابتعاد الشباب عن الزواج وعزوفهم عنه ، كما أن خوفهم من نتائج الفحوصات وعواقبها على حياتهم ستدفعهم أيضاً إلى اجتنابه أو التحايل عليه.

سابعاً : أن الأحكام تتغير بتغير الأزمان :

لقد اشتهرت بين العلماء هذه القاعدة ، حيث عقد الإمام ابن القيم فصلاً في تغير الفتوى واختلافها بحسب تغير الأزمنة والأمكنة والأحوال والنيات والعوائد.[١٠١] ومرادهم أن هناك أحكاماً يمكن تغيرها تبعاً لتغير الأعراف والعادات الحادثة في الأزمان

---

(١٠٠) أخرجه البخاري في صحيحه ، كتاب المغازي ، باب بعث أبي موسى ومعاذ إلى اليمن قبل حجة الوداع (١٢٩/٥/٣) ح (٤٣٤٤)

(١٠١) ابن القيم ، اعلام الموقعين عن رب العالمين (١٤/٣) وما بعدها .

المختلفة المتجددة ، كالأحكام الاجتهادية والقياسية والمصلحية ، مما لا يخالف الشريعة ويجيزه ، دون الأحكام الأساسية الثابتة ، والتغير والتبدل هو في تبدل الأساليب والوسائل الموصلة إلى غاية الشارع لتبدل حاجات الناس ومصالحهم ، مما تركته الشريعة مطلقاً للاختيار بحسب الزمان وفق المصالح المعتبرة . ويبقى أصل الخطاب ثابتاً لخلود الشريعة وأبديتها مع بقاء الدنيا والتكاليف ، واختلاف الأعراف والأزمنة تبقى معه منطوية تحت أصل شرعي يحكم عليها . ولا يراد بتغير الزمان فساد الأخلاق والابتعاد عن دين الله تعالى ، مما ينبغي معالجته ومحاربته ، وإنما يراد نشوء أوضاع تنظيمية جديدة تتطلب أحكاماً مناسبة لها .

ووجه الاستشهاد بهذا الكلام على مسألتنا : أن اكتشاف الأمراض الوراثية أو المعدية بالفحص الطبي قبل الزواج ؛ كان قبل ترقي الطب من الأمور المستحيلة ، والآن بعد تقدم الطب أصبح سهلاً مأمون العاقبة بالتجربة ؛ اكتشاف تلك الأمور ، فوجب تغيير الحكم بتغير الحال والزمان ، خاصة في المناطق التي تنتشر فيها تلك الأمراض المخيفة ، وذلك درءاً لاستشرائها في الحياة الزوجية مستقبلاً ، عن طريق إجراء الفحص الطبي قبل الزواج . وفي هذه الحالة يحق لولي الأمر التدخل في ذلك من باب السياسة الشرعية ، وله أن يجعل الفحص الطبي قبل الزواج إلزامياً ، وذلك لوقاية أفراد ذلك المجتمع من الأمراض المستعصية ، خاصة إذا كان الزواج من أهم الأسباب التي تؤدي إلى انتشار تلك الأمراض .

ثامناً : قاعدة " الأمور بمقاصدها "

إن هذه القاعدة من أهم القواعد وأعمقها جذوراً في الفقه الإسلامي ، وقد أولاها الفقهاء عناية بالغة ، فأفاضوا في شرحها والتفريع عليها ، لأن شطراً كبيراً من الأحكام الشرعية يدور حول هذه القاعدة .

والأصل فيها الحديث الذي أخرجه الإمام البخاري في صحيحه عن فاروق الأمة عمر بن الخطاب رضي الله عنه أنه قال : قال رسول الله ﷺ : (إنما الأعمال بالنيات، وإنما لكل امرئ ما نوى، فمن كانت هجرته إلى الله ورسوله، فهجرته إلى الله ورسوله، ومن كانت هجرته لدنيا يصيبها أو امرأة ينكحها ، فهجرته إلى ماهاجر إليه).[١٠٢]

فالنية روح العمل ولبه وقوامه ، وهو تابع لها يصح بصحتها ويفسد بفسادها ، والنبيﷺ قد قال كلمتين كفتا وشفتا وتحتهما كنوز العلم وهما : قوله (إنما الأعمال بالنيات، وإنما لكل امرئ ما نوى) فبين في الجملة الأولى أن العمل لا يقع إلا بالنية ، ولهذا لا يكون عمل إلا بنية ، ثم بين في الجملة الثانية أن العامل ليس له من عمله إلا ما نواه ، وهذا يعم العبادات والمعاملات والأيمان والنذور وسائر العقود والأفعال.[١٠٣]

ووجه الدلالة على مسألتنا هذه :

أن هذه القاعدة أوضحت لنا أن الأعمال معتبرة على حسب النيات والمقاصد، وعليه فإن الفحص الطبي قبل الزواج يختلف حكمه بحسب اختلاف المقصود منه، فإن كان المقصود به القضاء على الأمراض الوراثية والمعدية ودفع المفاسد الأشد، فإنه يكون مقصداً محموداً وعملاً مشروعاً يُثاب فاعله ويمدح عليه، وهذا هو مقصودنا بالقول بإلزامية الفحص الطبي قبل الزواج، وأما إذا كان المقصود به الافتئات على الحرية الشخصية والحصول على الأموال بغير حق، والروتين المعتاد عليه، فهذا مقصد مذموم وعمل محرم لا نقول به.

وأخيراً ذكر الدكتور محمد شبير بعض التشريعات والأحكام الفقهية الوقائية للحد من الأمراض الوراثية قبل الزواج، ومن ذلك :

---

(١٠٢) أخرجه البخاري في صحيحه ، كتاب بدء الوحي ، (٣/١/١) ح (١) .

(١٠٣) ابن القيم، اعلام الموقعين عن رب العالمين (١٢٣/٣) .

أ) أن يختار الزوج زوجته من عائلة تعرف بناتها بالإنجاب ؛ فقد أخرج أبو داود في سننه عن معقل بن يسار أنه قال: جاء رجل إلى النبي صلى الله عليه وسلم فقال: إني أصبت امرأة ذات حسب وجمال، وإنها لا تلد، أفأتزوجها؟ قال: "لا" ثم أتاه الثانية فنهاه، ثم أتاه الثالثة، فقال "تزوجوا الودود الولود فإني مكاثر بكم الأمم".(١٠٤)

ب) أن يتصف الزوجان بالعقل والفطنة. فيجتنب الرجل المرأة الحمقاء، لأن العشرة لا تصلح معها، وربما انتقل ذلك إلى ولدها، فقد قيل : "اجتنبوا الحمقاء، فإن ولدها ضياع وصحبتها بلاء" وكذلك المرأة تجتنب الرجل الأحمق.

جـ) أن لا يكون أحد الزوجين مصاباً بمرض من الأمراض المعدية أو الوراثية حتى لا ينتقل ذلك إلى الأبناء، فقد ورد في حديث البخاري أن النبي صلى الله عليه وسلم قال: "لا يورد ممرض على مصح" وقال صلى الله عليه وسلم : "لا عدوى ولا طيرة ولا هامة ولا صفر، وفر من المجذوم كما تفر من الأسد".(١٠٥)

أما كيفية معرفة إصابة أحد الزوجين بمرض من الأمراض فبإجراء الفحص الطبي قبل الزواج، وهو لا يتعارض مع الشريعة الإسلامية ولا مع مقاصدها..

د) يستحب تغريب النكاح، فيبتعد الزوج عن الزواج بالقريبات ؛ كابنة العم وابنة الخال. وذلك تفادياً لضعف بنية الأولاد ؛ فقد روي عن عمر بن الخطاب رضي الله عنه أنه قال لبني السائب – وقد اعتادوا التزوج بقريباتهم : "قد أضويتم فانكحوا الغرائب" وقال أيضاً : "اغتربوا ولا تضووا".(١٠٦) فقولة "تضووا" من ضوي : ضعف

---

(١٠٤) أخرجه أبوداود في سننه ، كتاب النكاح ، باب النهي عن تزويج من لم يلد من النساء (٢٢٧/٢) وصححه الألباني في صحيح سنن أبي داود (٣٧٦/٢) ح (١٨٠٥) .

(١٠٥) سبق تخريجهما.

(١٠٦) سبق تخريجه.

وهزل، وأضوى أتى بولد ضاوٍ أو ضعيف البنية. وقد قيل : "الغرائب أنجب، وبنات العم أصبر".

ومؤدى هذا أن من أراد أن يتزوج فليبحث عن امرأة ليست من ذوات قرابته، لأنه ثبت طبياً أن بعض الصفات الوراثية الحاملة لمرض وراثي قد تتنحى لضعفها في بعض الأشخاص، فإذا اجتمع شخص يحمل تلك الصفات المتنحية مع قريبة عن طريق الزواج قويت تلك الصفات وانتقلت إلى الأولاد فيصابون بالأمراض الوراثية، وهذا لا يكون إلا إذا كان في القريبين صفات متنحية.

أما إذا كان القريبان لا يحملان تلك الصفات الوراثية المتنحية فلا يخشى على الأولاد من الإصابة بالأمراض الوراثية.

ويمكن معرفة ذلك بدراسة شجرة العائلة واستشارة طبيب متخصص في الوراثة، وإجراء الفحوصات التي تبين ذلك.(١٠٧) - والله تعالى أعلم -.

خاتمـــــــة

الحمد لله وحده، والصلاة والسلام على من لا نبي بعده. وبعد : فقد انتهيت بحمد الله من الكتابة في هذا البحث العلمي (الفحص قبل الزواج في الفقه الإسلامي) وقد توصلت من خلال البحث في هذا الموضوع إلى النتائج التالية :

- الإيمان العميق بصلاحية الفقه الإسلامي، وكمال منهجه، وأنه يتسم بالثراء والوفاء بجميع متطلبات الحياة، ومستجدات العصر..

---

(١٠٧) شبير، محمد عثمان، موقف الإسلام من الأمراض الوراثية، ضمن مجلة الحكمة، العدد (٦) صفر ١٤١٦هـ، ص (٢٠٩ – ٢١١).

- القطع بثراء الفقه الإسلامي وتنوعه، وأنه ليس ضئيل الحجم أو سطحي الغوص، كما يدعي الكثير من المستشرقين وتلاميذهم الحاقدين البلهاء.

- نبوغ علماء الإسلام في النواحي الفقهية، وإسهاماتهم البديعة، وأنهم خدموا هذه الشريعة خدمة جليلة، فمهدوا بذلك السبيل لمن جاء بعدهم في الغوص في المسائل المستجدة التي تتطلب دراسة علمية جديدة.

- معالجة قضايا العصر ومشكلاته ووقائعه المستجدة؛ فلكل عصر قضاياه ومشكلاته ووقائعه المتجددة التي لم يتكلم عنها الفقهاء السابقون.

فلابد للفقهاء ذوي الملكات الفقهية الراسخة الاجتهاد في تلك القضايا والمشكلات والوقائع، وإلا أدى ذلك إلى عزل المجتمع وتجميده.

- بروز الفقه الإسلامي كميزان يجدر الاحتكام إليه في الكشف عن المسائل الغامضة، وحل المشكلات المستعصية على ضوء موازين الفقه الإسلامي.

- إخضاع مسألة الفحص الطبي قبل الزواج وإدراجها ضمن باب السياسة الشرعية، ويمكن تفصيل ذلك بما يلي:

أ) في حالة انتشار الأمراض الوراثية والمعدية في بلدٍ معين، وكان الزواج من أهم الأسباب التي تؤدي إلى انتشار تلك الأمراض، فإن لولي الأمر التدخل في ذلك، وله أن يجعل الفحص الطبي قبل الزواج إلزامياً، وذلك لحماية أفراد المجتمع من الأمراض المستعصية، وحمايتهم صحياً ونفسياً واجتماعياً وغير ذلك.

ب) وأما في الحالات العادية؛ التي لا يكون فيها الزواج سبباً لانتشار الأمراض الوراثية والمعدية، فإنه من غير اللائق أن يلزم الناس بإجراء الفحص الطبي قبل الزواج، لأنه فيه مشقة وصعوبة، وجرت العادة والحمد لله سنين طويلة أن الناس يتزوجون من دون الفحص الطبي والغالب السلامة.

توصيـــــــة

يوصي الباحث عرض مسألة الفحص الطبي قبل الزواج ومدى إلزاميته على لجنة يشارك فيها العديد من المتخصصين من الأطباء الثقات، وعدد من المسئولين ومجموعة من العلماء، ثم ترفع نتائج هذا الاجتماع لتعرض على هيئة كبار العلماء في المملكة العربية السعودية، وعلى المجامع الفقهية، حتى يخلصوا بنتيجة في ذلك، والبت في هذه المسألة.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين، وصلى الله على محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

المراجـــــــع

[١] ابن الأثير، أبو السعادات مجد الدين المبارك بن محمد الجزري. *النهاية في غريب الحديث والأثر.* تحقيق: طاهر أحمد الزاوي ومحمود محمد الطناحي، دمشق: دار الفكر.

[٢] الأستانبولي، محمود مهدي. *تحفة العروس.* ط٦. ١٤٠٥هـ/ ١٩٨٥م

[٣] الأشقر، أسامة عمر. *مستجدات فقهية في قضايا الزواج والطلاق.* عمان: دار النفائس، الأردن، ١٤٢٠هـ/ ٢٠٠٠م.

[٤] الألباني، محمد ناصر الدين، *إرواء الغليل في تخريج أحاديث منار السبيل.* ط٣. بإشراف: زهير الشاويش، المكتب الإسلامي، ١٤٠٥هـ/١٩٨٥م.

[٥] الألباني، محمد ناصر الدين. صحيح سنن أبي داود. اختصره وفهرسه: زهير الشاويش، بيروت: الناشر: مكتب التربية العربي لدول الخليج، المكتب الإسلامي، ١٤٠٩هـ/ ١٩٨٩م.

[٦] الألباني، محمد ناصر الدين. *صحيح سنن ابن ماجه.* بيروت: توزيع: المكتب الإسلامي، ١٤٠٧هـ /١٩٨٦م.

[٧] الباحسين، صفاء. "لضمان أسرة سليمة: الفحص قبل الزواج للكشف عن الأمراض الوراثية". *رسالة كليات البنات*، العدد (٣٤) رجب ١٤٢٣هـ، سبتمبر ٢٠٠٢م.

[٨] البار، محمد علي. *الفحص قبل الزواج والاستشارة الوراثية*. دمشق: مطابع التقنية للأوفست .

[٩] البار، محمد علي. *الجنين المشوه والأمراض الوراثية*. دمشق: دار القلم، ١٩٩١م.

[١٠] البخاري، أبو عبد الله محمد بن إسماعيل. *صحيح البخاري*. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٢هـ - ١٩٩٢م.

[١١] بدران، فاروق وآخرون. *ندوة الفحص الطبي قبل الزواج من منظور طبي وشرعي*. صدرت عن جمعية العفاف الأردنية، ط (٣) ١٤١٥هـ -١٩٩٤م.

[١٢] البغوي، أبو محمد الحسين بن مسعود. *معالم التنزيل*. ط٢. حققه: محمد النمر وآخرون، دار طيبة، ١٤١٤هـ/١٩٩٣م.

[١٣] البكري، أمل، وريتا حمارنة وزيد بدران. *الصحة والسلامة العامة*. ط٢. تقديم ومراجعة: عالية الرفاعي، دار الفكر للطباعة والنشر، ١٤٢١هـ -٢٠٠١م.

[١٤] الجريسي، صالح، لمجتمع أفضل يخلو من الأمراض: من يقنعهن بالفحص المبكر قبل الزواج؟ تحقيق أعده: محمد راكد العنزي في جريدة الجزيرة العدد (١٠٨٤٤) الجمعة ٢٦ ربيع الأول ١٤٢٣هـ — ٧ جون ٢٠٠٢م.

[١٥] ابن حجر، أحمد بن علي. *فتح الباري شرح صحيح البخاري*. ط٣. دار الريان، المكتبة السلفية، ١٤٠٧هـ.

[١٦] ابن حنبل، أحمد بن حنبل الشيباني. *المسند*. ط(٢). بيروت: المكتب الإسلامي، ١٣٩٨هـ.

[١٧] الحربي، أبو إسحاق إبراهيم بن إسحاق. غريب *الحديث*. تحقيق: سليمان بن إبراهيم العايد، جدة: دار المدني للطباعة والنشر، ١٤٠٥هـ -١٩٨٥م.

[١٨] الحربي، نايف عبد الله. "دراسة اجتماعية حديثة: ٦٣٪ من المجتمع السعودي لديهم معرفة سابقة بالفحص الطبي". *جريدة الرياض*، العدد (١٢٤٨٦) السبت ٢٢ جمادى الآخرة ١٤٢٣هـ - ٣١ أغسطس ٢٠٠٢م.

[١٩] حسب الله، علي. *الزواج في الشريعة الإسلامية*. مطابع المقاولون العرب "عثمان أحمد عثمان وشركاه" ١٩٩٦م.

[٢٠] الحميضي، محمد عبد الله. "لحماية المجتمع من الأمراض: الفحص الطبي للزوجين أمر مهم." *جريدة الجزيرة*، العدد (١٠٧٨٢) السبت ٢٣ محرم ١٤٢٣هـ — ٦ إبريل ٢٠٠٢م.

[٢١] الحيط، سناء سقف، ضمن ندوة الفحص الطبي قبل الزواج من منظور طبي وشرعي، تحرير: فاروق بدران وعادل بدران، ت صدر عن جمعية العفاف الاردنية، عمان – الأردن، ١٤١٥هـ / ١٩٩٤م.

[٢٢] أبو داود، سليمان بن الأشعث السجستاني. *سنن أبي داود*. دار الريان للتراث، ١٤٠٨هـ/ ١٩٨٨م.

[٢٣] الدبوسي الحنفي، أبو زيد عبد الله بن عمر. *كتاب النكاح من الأسرار*. تحقيق: نايف بن نافع العمري، دار المنار، ط (١) ١٤١٣هـ / ١٩٩٣م.

[٢٤] درويش، بسام علي. "قبل الزواج"، جريدة *البيان* بدولة الإمارات العربية المتحدة في دبي، الاربعاء ٢٢ ذو الحجة ١٤٢٢هـ – ٦ مارس ٢٠٠٢م.

[٢٥] الرصاع التونسي، أبو عبد الله محمد الأنصاري. شرح *حدود الإمام الأكبر أبي عبد الله بن عرفة*. من مطبوعات وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية بالمملكة المغربية ١٤١٢هـ – ١٩٩٢م.

[٢٦] الزرقا، أحمد محمد. *شرح القواعد الفقهية*. تعليق: مصطفى الزرقا. ط٢. دمشق: دار القلم، ١٤٠٩هـ / ١٩٨٩م.

[٢٧] السدلان، صالح. "آفاق إسلامية". *جريدة الجزيرة*، العدد (١٠٥٢٢) الجمعة ٢٩ ربيع الثاني ١٤٢٢هـ – ٢٠٠١م.

[٢٨] السعدي، عبد الرحمن بن ناصر. *تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان*. تحقيق: عبد الرحمن اللويحق، مؤسسة الرسالة، ١٤٢١هـ/٢٠٠٠م.

[٢٩] السيوطي، جلال الدين عبد الله بن أبي بكر. *الأشباه والنظائر في قواعد وفروع فقه الشافعية*. تحقيق: محمد المعتصم بالله البغدادي. بيروت: دار الكتاب العربي، ١٤٠٧هـ / ١٩٨٧م.

[٣٠] الشاطبي، أبو إسحاق ابراهيم بن موسى الغرناطي المالكي. *الموافقات في أصول الشريعة*. تعليق عبد الله دراز، بيروت: دار المعرفة، ١٤١٥هـ / ١٩٩٤م.

[٣١] الشاطبي، أبو إسحاق ابراهيم بن موسى. *الاعتصام*. بيروت: دار المعرفة، عام ١٤٠٢هـ.

[٣٢] شاهين، طاهر. "الفحص الطبي قبل الزواج ضمانة للأسرة السعيدة". جريدة البيان بدولة الإمارات العربية المتحدة بدبي، السبت ٢٦ رجب ١٤٢٢هـ – ١٣ أكتوبر ٢٠٠١م.

[٣٣] شاهين، وائل. "الفحص قبل الزواج يقي من المشاكل الصحية". *مجلة الاقتصاد الإسلامي*، العدد (١٦٣) جمادي الآخرة ١٤١٥ – ديسمبر ١٩٩٤م.

[٣٤] شبير، محمد عثمان. "موقف الإسلام من الأمراض الوراثية". *مجلة الحكمة*، العدد (٦) صفر ١٤١٦هـ، تصدر من لندن – بريطانيا.

[٣٥] الشربيني، محمد الخطيب. *مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج*، من مطبوعات شركة ومكتبة ومطبعة : مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر سنة ١٣٧٧هـ / ١٩٥٩م.

[٣٦] الشهري، سلمان بن ظافر عبد الله. *عش الزوجية*. دار طويق للنشر والتوزيع، ١٤٢٣هـ / ٢٠٠٢م.

[٣٧] الشنقيطي، محمد بن محمد المختار. *أحكام الجراحة الطبية والآثار المترتبة عليها*. الطائف: مكتبة الصديق، ١٤١٣هـ / ١٩٩٣م.

[٣٨] الصالح، محمد بن أحمد بن صالح. "منهج الإسلام في الأخذ بالأسباب لإقامة الأسرة الراشدة." *مجلة الأمن والحياة*، العدد (٢٢٦) ربيع الأول ١٤٢٢هـ– مايو ٢٠٠١م.

[٣٩] الطبطبائي، وليد مساعد. "دور الزواج في الوقاية من مرض الإيدز والإصابة به أيضاً". *ندوة إسلامية للمشاكل الاجتماعية لمرض الأيدز*، المنعقدة في الكويت بتاريخ ٢٣ جمادي الآخرة ١٤١٤هـ – ٦ ديسمبر ١٩٩٣م، إشراف وتقديم الدكتور عبد الرحمن العوضي.

[٤٠] الطيبي، عكاشة عبد المنان. *الزواج المثالي*. القاهرة: مكتبة التراث الإسلامي، د. ت.

[٤١] العالم، عبد السلام محمد الشريف. *نظرية السياسة الشرعية "الضوابط والتطبيقات"*. بنغازي: دار الكتب الوطنية، ١٩٩٦م.

[٤٢] العالم، يوسف حامد. *المقاصد العامة للشريعة الإسلامية*. المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ١٤١٢هـ/١٩٩١م.

[٤٣] ابن عابدين، محمد أمين. *حاشية رد المحتار على الدر المختار شرح تنوير الأبصار*. ط٢. بيروت: دار الفكر، ١٣٩٩هـ /١٩٧٩م.

[٤٤] عبد اللطيف، عرسان. "ضرورة حتمية". *مجلة الأمن والحياة*، العدد (١٩٩) ذو الحجة ١٤١٩هـ – مارس ١٩٩٩م.

[٤٥] الغزال، عدنان، "خادم الحرمين الشريفين يوجه بدراسة توسيع إلزامية الفحص للسعوديين قبل الزواج"، ضمن جريدة *الوطن*، العدد (٤٣٣) السنة الثانية، الخميس ٢١ رمضان ١٤٢٢هـ - ٦ ديسمبر ٢٠٠١م.

[٤٦] الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد. *إحياء علوم الدين*. طبعة: محمد علي صبيح، د.ت.

[٤٧] الفيروز آبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب. *القاموس المحيط*. تحقيق: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، ط ٢، ١٤٠٧هـ / ١٩٨٧م.

[٤٨] ابن فارس، أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا. معجم *مقاييس اللغة*. تحقيق: عبد السلام محمد هارون. بيروت: دار الجيل، ١٤٢٠هـ/ ١٩٩٩م.

[٤٩] القاسمي، محمد جمال الدين. *محاسن التنزيل*. بيروت: دار الفكر، ١٣٩٨هـ/ ١٩٧٨م.

[٥٠] ابن قدامة، أبو محمد موفق الدين عبد الله بن أحمد المقدسي. *المغني*. تحقيق: عبد الله التركي وعبد الفتاح الحلو، توزيع وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف بالمملكة العربية السعودية.

[٥١] ابن القيم، شمس الدين محمد بن أبي بكر. *الجواب الكافي لمن سأل عن الدواء الشافي*. بيروت: دار الكتب العلميةد. ت.

[٥٢] ابن القيم، شمس الدين أبي عبد الله محمد بن أبي بكر. *أعلام الموقعين عن رب العالمين*. تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد. بيروت: المكتبة العصرية، ١٤٠٧هـ / ١٩٨٧م.

[٥٣] ابن القيم، شمس الدين أبي عبد الله محمد بن أبي بكر. *الطرق الحكمية في السياسة الشرعية*. تحقيق: محمد حامد الفقي. بيروت: دار الكتب العلمية، د.ت.

[٥٤] القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد الأنصاري، *الجامع لأحكام القرآن*. بيروت: دار الكتاب العربي للطباعة والنشر، ١٣٧٨هـ / ١٩٦٧م.

[٥٥] الكفوي، أبو البقاء أيوب بن موسى. *الكليات (معجم في المصطلحات والفروق اللغوية)*. ط٢. تحقيق: عدنان درويش ومحمد المصري، مؤسسة الرسالة، ١٤١٣هـ / ١٩٩٣م.

[٥٦] ابن ماجه، أبو عبد الله محمد بن يزيد. *سنن ابن ماجه*. تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي. بيروت: دار إحياء التراث العربي، د. ت.

[٥٧] مالك، مالك بن أنس. *الموطأ*. فهرسة وتقديم: قسم الدراسات بدار الكتاب العربي. القاهرة: دار الريان للتراث، ١٤٠٨هـ / ١٩٨٨م.

[٥٨] مزاهرة، أيمن. *الصحة والسلامة العامة*. دار الشروق للنشر والتوزيع، ٢٠٠٠م.

[٥٩] مسلم، أبو الحسين مسلم بن الحجاج النيسابوري. *صحيح مسلم بشرح النووي*. القاهرة: دار الريان للتراث، ١٤٠٧هـ / ١٩٨٧م.

[٦٠] ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم. *لسان العرب*. بيروت: دار صادر، ١٣٧٤هـ / ١٩٥٥م.

[٦١] المنذري، زكي الدين عبد العظيم. *مختصر صحيح مسلم*. تحقيق: محمد ناصر الدين الألباني، المكتب الإسلامي، ١٤٠٧هـ / ١٩٨٧م.

[٦٢] موصللي، صفوان. "الفحص الطبي قبل الزواج ضمانة لسلامة الأطفال." *جريدة البيان الإماراتية*، الأحد ١٨ ربيع الأول ١٤٢٢هـ الموافق ١٠ يونيو ٢٠٠١م.

[٦٣] نصر، لطفي. "الفحص الطبي قبل الزواج : هل تفرضه الحكومات فرضاً أم يكون اختياراً؟!" *مجلة الهداية* – البحرين، العدد (٢٧٩) جمادى الأولى ١٤٢١هـ.

[٦٤] ابن نجيم، زين الدين، البحر الرائق شرح كنز الرقائق، دار الكتاب الإسلامي، الطبعة الثانية.

[٦٥] ابن النجار، محمد بن أحمد الفتوحي. *شرح الكوكب المنير*. تحقيق : محمد الزحيلي ونزيه حماد، دمشق: دار الفكر ، ١٤٠٢هـ /١٩٨٢م.

[٦٦] النجار، مصلح عبد الحي. *تأصيل الاقتصاد الإسلامي*. دار الرشد للتوزيع والنشر، ١٤٢٤هـ / ٢٠٠٣م.

[٦٧] الندوي، علي بن أحمد. القواعد الفقهية. قدم له : الشيخ مصطفى الزرقا. ط٢. دمشق: دار القلم، ١٤١٢هـ / ١٩٩١م.

[٦٨] النفيسة، عبد الرحمن بن حسن. "الفحص الطبي قبل الزواج، إجابة على سؤال." *مجلة البحوث الفقهية المعاصرة*، العدد (٦٢)، السنة (١٦)، ١٤٢٥هـ - ٢٠٠٤م.

Pre-marriage Medical Test in the Islamic Jurisprudence

Musleh Abdul-Hai Al-Najjar
Associate Professor, Islamic Studies Section, Faculty of Education for Girls,
Arts Sections, Riyadh, Saudi Arabia

(Received 10/2/1425H.; accepted for publication 18/4/1425H.)

Abstract. Pre-marriage tests shall be subjected and included within the frame of Sharia policy. One the most prominent fields of Sharia policy are the jurisprudence interpretative judgment for those issue with no explicit phrase in the Holy Koran or Sunnah. If we look attentively at pre-marriage tests, we may include them within the chapter of Sharia policy and the details of that will be as follows:

a) In case hereditary and epidemic diseases spread in a certain country, and if marriage is a key reason that leads to the spread of such diseases, the governor may interfere in this issue and impose a pre-marriage tests for the protection of the members of that community from irremediable diseases.

b) However, in normal cases where marriage is not a reason for spread of hereditary diseases, it is not appropriate to impose people to undertake such medical tests as people used to get married since long times without being subjected to pre-marriage medical tests and in common the are safe. Nevertheless, this doesn't hinder fiancés and fiancées from undertaking complete medical tests as far as they are interested in that.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٧، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ١١٨١-١٢٣٨ (١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م)

قرائن ترجيح
التجريح المتعلقة بالراوي عند المحدثين "دراسة تطبيقية"

دخيل بن صالح اللحيدان

أستاذ المشارك في قسم السنة وعلومها، كلية أصول الدين، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية،
الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤٢٤/٤/٢٥هـ، وقبل للنشر في ١٤٢٥/١/٤هـ)

ملخص البحث. يعتني هذا البحث بالقرائن المرجحة الصارفة التي يستدل بها أئمة المحدثين في الفصل بين الجرح والتعديل المتعارضين، حيث تُعتبر من أهم نتائج علم الجرح والتعديل، و يتكون من: المقدمة، و فيها بيان أهمية الموضوع، و أسباب اختياره، و سبقه في هذا المجال، و خطة البحث اجمالاً. التمهيد، و فيه بيان موجز لمعنى التجريح، والقرائن لغة و اصطلاحاً. المبحث الأول، و فيه قرائن ترجيح التجريح المتعلقة ببدعته وزهده و ورعه كظهور بدعته، بعد الاستقامة، أو حمل التعديل على زهد الراوي وورعه. المبحث الثاني، و فيه قرائن ترجيح التجريح المتعلقة بتلاميذه و رواية النقاد له، كأن لا يُحدث عنه من عُرف بالتحديث عن كل أحد، أو حمل رواية الثقات النقاد عنه على أنها في المذاكرة على غير وجه الحديث، أو التعجب، أو ما فاتهم من أحاديث الثقات المحفوظة عنهم، أو الانتقاء، أو قلة إخراج البخاري و مسلم للراوي المكثر وجعله في المتابعات و الشواهد و التعاليق. المبحث الثالث، و فيه قرائن ترجيح التجريح المتعلقة بمروياته و أوهامه و أفراده، كجمعه في أدائه بين عدد من الشيوخ في سياق واحد و ألفاظهم مختلفة، أو أن تكون مروياته مثل مرويات أحد الرواة سواء و هي بالثاني أشهر، أو أن لا تحتمل حاله تفرده، أو كثرة أفراده و مناكيره. والخاتمة، وتشتمل على أهم نتائج البحث. والفهارس، وتضم: فهرس للرواة، و للمراجع، و للموضوعات، و به انتهى البحث.

المقدمـــــــة

الحمد لله رب العلمين، و الصلاة و السلام على أشرف الأنبياء والمرسلين نبينا محمد و آله و صحبه أجمعين، أما بعد: فإن أفضل العلوم وأجلها ما كان متعلقاً بكلام الله ورسوله ﷺ حيث عليهما مدار أحكام الشريعة الإسلامية في كافة شؤون الناس وأحوالهم.

وقد حفظ المولى - جلَّ ثناؤه - لهذه الأمة القرآن الكريم الذي تناقلته الأجيال بالتواتر، وحفظ لها سنة نبيها ﷺ بأن يسر لها صحابته الكرام رضوان الله عليهم، ومن سار على نهجهم فحفظوها، وفهموها وعملوا بها، ونقلوها إلى من بعدهم.

وقد استمرت سلسلة العناية بالسنة وعلوم الشريعة عبر العصور حتى عصرنا هذا، حيث شارك الكثير من العلماء في العناية بها، وشاركت أيضاً كثير من الهيئات العلمية، والجامعات الإسلامية في المملكة العربية السعودية بتوجيه ودعم متواصلين، وعناية مستمرة، من ولاة أمرها – حفظهم الله – حيث اقتفوا أثر مؤسسها، وحامل لواء عقيدتها الملك عبد العزيز -يرحمه الله- والله المسؤول أن يسدد خطاهم، ويوفقهم إلى ما فيه خير للإسلام وصلاح للمسلمين.

و قد عُني الأئمة النقاد بدرء التعارض في حال الراوي فلم يقبلوا الجرح المعارض للتعديل إلا ببيان وحجة ظاهرة، فقد قال أبو عبد الله البخاري (ت ٢٥٦هـ): "لم ينج كثير من الناس من كلام بعض الناس فيهم نحو ما يُذكر عن إبراهيم من كلامه في الشعبي، و كلام الشعبي في عكرمة و لم يلتفت أهل العلم في هذا النحو إلا ببيانٍ و حجة، و لم تسقط عدالتهم إلا ببرهان و حجة" [١، ص ٤٠].

و لا يخفى مدى أثر معرفة معالم طريقة الأئمة النقاد في الحكم الدقيق على الرواة والأحاديث، ولذا فإن الباحث بحاجة كبيرة إلى معرفة القرائن المرجحة التي يستدل بها هؤلاء

لأئمة في الفصل بين الجرح و التعديل المتعارضين، حتى يتمكن من دراسة الرواة، الخلوص إلى أدق النتائج في الحكم عليهم وفق المنهج العلمي المعتبر.

و هذه القرائن مع أنها من أهم نتائج علم الجرح و التعديل، لم تزل مبثوثة متناثرة ثناء كلام هؤلاء الأئمة على الرواة أو حكمهم على الأحاديث، و لم تفرد بدراسة تطبيقية وفق طريقة هؤلاء الأئمة المثلى المستنبطة من تطبيقاتهم العملية الآنفة الذكر .

قرائن ترجيح التجريح المتعلقة بالراوي عند المحدثين، دراسة تطبيقية

أسباب اختياره

كان ما سبق من أسباب اختيار هذا الموضوع، و بيان أهميته، إضافة إلى الآتي:

١ - منزلة علم الجرح و التعديل الجليلة، ودوره في حفظ السنة النبوية.

٢ - أن قرائن ترجيح الجرح و التعديل لم تلق العناية المطلوبة من حيث التأصيل والدراسة العلمية التطبيقية في ضوء صنيع الأئمة النقاد.

٣ - حاجة المكتبة العلمية إلى إفراد هذه القرائن بدراسة تطبيقية في ضوء صنيع الأئمة النقاد، حتى يُستفاد منها في الرسائل الجامعية، و الأبحاث العلمية و عموم الدراسات و التحقيقات العلمية المتعلقة بالسنة و علومها.

٤ - حصول الخلل الظاهر الكبير في الحكم على الرواة المختلف فيهم بسبب عدم العناية بالقرائن التي يستدل بها النقاد في الترجيح بين الجرح و التعديل المتعارضين.

الدراسات السابقة

هذا البحث ـ حسب علمي ـ هو أول دراسة تطبيقية في هذا المجال الذي يُعتبر من أهم نتائج علم الجرح و التعديل.

و قد عُنيت فيه بقرائن ترجيح التجريح المتعلقة بالراوي، و نظراً لأهمية الموضوع، و حاجته إلى دراسة علمية تشمل جميع جوانبه فقد أفردت - بحمد الله - لبقية قرائن ترجيح التعديل والتجريح بحوثاً أخرى تُحكم في عدد من المجلات العلمية المحكمة.

وقد اختص كل بحث منها بجانب من هذه القرائن حسب متعلقها، فالأول: في قرائن ترجيح التعديل المتعلقة بأهلية الناقد ومعرفته بالراوي وتشدده وباعثه، والثاني: في قرائن ترجيح التعديل المتعلقة بمنهج الناقد ومصطلحاته ومراده و مخالفته وموافقته، والثالث: في قرائن ترجيح التعديل المتعلقة بمستند الناقد ووهمه وضعف ما نُسب إليه ووهم ناقله، والرابع: في قرائن ترجيح التعديل المتعلقة بعقيدة الراوي ومذهبه واجتهاده وورعه وأخلاقه وشيوخه وتلاميذه ومعاصريه، والخامس: في قرائن ترجيح التعديل المتعلقة بمرويات الراوي، والسادس: في قرائن ترجيح التجريح المتعلقة بالناقد.

خطة البحث

يتكون البحث، بعد المقدمة السابقة من:

التمهيد، ويشتمل على مطلبين:

الأول: معنى موجز للتجريح.

الثاني: معنى موجز للقرائن.

المبحث الأول: القرائن المتعلقة ببدعته، و زهده و ورعه.

المبحث الثاني: القرائن المتعلقة بتلاميذه، و رواية النقاد له.

المبحث الثالث: القرائن المتعلقة بمروياته، و أوهامه، و أفراده.

المبحث الرابع: القرائن المتعلقة بتقييد التعديل.

الخاتمة: وتشتمل على أهم نتائج البحث.

الفهارس، وتضم:

١ - فهرس الرواة.

٢ - فهرس المصادر والمراجع.

٣ - فهرس الموضوعات.

منهج العمـــــل

سأسير في هذا القسم ـ إن شاء الله ـ على المنهج التالي :

١ - أذكر قرينة الترجيح في ضوء تطبيقات عملية تُؤيدها من صنيع الأئمة النقاد وأوثقها من مصادرها الأصيلة ، و قد أعزوها إلى غيرها عند عدم الوقوف على كلامهم فيها.

٢ - أعتني ـ عند الحاجة ـ بتعدد التطبيقات عند كل قرينة من أجل الوقوف على كلام عدد من الأئمة المؤيد لها ، وقد أقتصر على تطبيق واحد في الأمور الواضحة.

٣ - أمثّل في التطبيقات بالرواة المختلف فيهم الذين رُجح تجريحهم بقرينة ، وأتجنب الإطالة بذكر ما قيل فيهم جرحاً و تعديلاً إلا عند الحاجة .

٤ - أعرف فيها بالراوي بإيجاز فأ قتصر على ما يحتاج إليه من ذكر اسمه ، ونسبه ونسبته و كنيته ، و ما يميزه عن غيره ، و أمّا بقية عناصر الترجمة الأخرى فمحلها كتب الجرح و التعديل و الدراسات التي تُعنى بمعرفة أحوال الرواة على وجه التفصيل .

٥ - أقتصر في التطبيق على ما يُفيد صحة الاستدلال بالقرينة ، دون الإطالة ببيان حال الراوي جرحاً و تعديلاً ، و لذا فإن إيراد القرائن المرجحة في ترجمة راوٍ مذكورٍ في هذا البحث قد لا يقتضي الحكم عليه ؛ لأن الحكم يحتاج إلى دراسة شاملة للراوي جرحاً و تعديلاً في حين تدفع القرينة المستدل بها التعارض في جانب من الأقوال المتعارضة في الراوي.

٦ - أرقم القرائن و التطبيقات أرقاماً متسلسلة في جميع البحث حتى تسهل الاحالة عليها .

والله تعالى أسأل أن يحفظ ولاة أمرنا و يجزيهم خير الجزاء على اهتمامهم الكبير المتواصل بالسنة و علومها، و علوم الشريعة الاسلامية.

كما أسأله جل ثناؤه العون و السداد في هذا البحث و جميع أموري وأن ينفع بها الإسلام و المسلمين، وأن يغفر لي ولوالدي ولذوي أرحامي ولعموم المسلمين والحمد لله رب العالمين.

التمهيد

المطلب الأول: معنى موجز للتجريح

التجريح، لغة: من جَرَح يَجْرَح جَرْحاً و تجريحاً، أي الشتم باللسان، و شق الجلد بالسلاح و نحوه و الكسب و العمل، قال أبو الحسين أحمد بن فارس (ت ٣٩٥هـ): " جرح: أصلان أحدهما: الكسب، و الثاني: شق الجلد"[٢، مادة جرح، ج٢، ص٤٥١].

و قال أبو الفضل جمال الدين بن محمد بن مكرم بن منظور المصري (ت٧١١هـ): "جَرَحه: أثَّر فيه بالسلاح، و جَرَّحه: أكثر ذلك فيه، و جَرَحه بلسانه: شتمه، والاسْتِجْراح: النقصان و العيب و الفساد، و جَرَح الشئ: كَسَبَه "[٣، مادة جرح، ج٢، ص٤٢٢].

اصطلاحاً: طعن قادح في الراوي يرد روايته، قال أبو السعادات المبارك بن محمد ابن الأثير الجزري (ت ٦٠٦هـ): " الجرح: وصف متى التحق بالراوي و الشاهد سقط الاعتبار بقوله و بطل العمل به " [٤، ج ١، ص ١٢٦].

المطلب الثاني: معنى موجز[١] للقرائن

لغة: جمع قرينة، فعيلة بمعنى المفاعلة مأخوذ من المقارنة و المصاحبة و المقاربة بالوصل بين شيئين و النظير، و مذكرها قرين، و هي في أصل اللغة من: قرن يقرن قرناً فهو قرين و مقرون قال أبو منصور محمد بن أحمد الأزهري (ت٣٧٠هـ): " القَرِين: صاحبك الذي يُقارنك و قال الأصمعي: القَرْن: جمعك بين دابتين في حبل، و الحبل الذي يُلَزَّان به يُدعى قَرْنا، و قَرْنه: في السن بالفتح، و هو قِرْنُه بالكسر: إذا كان مثله في الشدة و الشجاعة، و قال ثعلب، عن ابن الأعرابي: أقْرَن الرجل إذا أطاق، وإذا لم يطق من الأضداد" [٦، مادة قرن، ج ٩، ص٩١]، وقال أيضاً: " المقَرَّنة: الجبال الصغار يدنو بعضها من بعض، سُميت بذلك لتقاربها" [٦، مادة قرن، ج ٩، ص٩٤]، وقال أبو الحسين أحمد بن فارس (ت ٣٩٥هـ): " قرن: أصلان صحيحان، أحدهما: يدل على جمع شئ إلى شئ، والآخر: شئ ينْتأ بقوة و شدة و القَرِينة: نفس الإنسان، كأنهما قد تقارنا، و قَرِينة الرجل: امرأته " [٢، مادة قرن، ج ٥، ص٧٦].

اصطلاحاً: جمع قرينة، و قرينة الترجيح، هي: الصارف التابع المتمم للمراد جرحاً وتعديلاً[٢].

و هذا يشمل: كل صارف كلي أو جزئي يُحتاج إليه عند ترجيح الجرح أو التعديل، وتقييده بالتبعية و التتميم يُخرج: ألفاظ الجرح و التعديل و ما في حكمها ؛

---

(١) أوجزت هنا ؛ لأنني فصلت القول في تعريفها في بحث منشور[٥]: " قرائن ترجيح التعديل المتعلقة بأهلية الناقد عند المحدثين" ؛ لإنه أول بحوث : "قرائن ترجيح التعديل و التجريح" ، المحكمة في عدد من المجلات العلمية المحكمة.

(٢) تقدم أن هذا البحث هو أول دراسة تطبيقية في هذا المجال ، و لذا جاء التعريف مستنبطاً من التطبيقات نفسهافي ضوء كلام النقاد ، انظر ص ٣.

لأنها تستقل بذاتها في النص على المراد من حيث الأصل، بينما تعتبر قرينة الترجيح مكملة للمراد بالجرح أو التعديل القائمين و تابعة لهما عند حاجتهما إليها، و المقصود هنا القرائن المؤثرة ؛ لأنه لا فائدة لغير المؤثرة التي حال مانع من تأثيرها .

المبحث الأول: القرائن المتعلقة ببدعته، و زهده و ورعه

[١] القرينة الأولى: ظهور بدعته، بعد الاستقامة

البدعة وصف مؤثر في عدالة الراوي، فلا يستوي بمن لم يُعرف بها، و إن كان داعية أو روى ما يُوافقها أثرت في ضبطه مطلقاً، أو مقيداً بالمرويات التي تُؤيدها، والمقصود هنا الإشارة المجملة إلى حكم رواية المبتدعة، و أما معرفة أنواعها، و حكمها، وضوابط قبول مرويات صاحبها أو ردها على وجه التفصيل، فهي مبسوطة في كتب علوم الحديث، و ما يتصل بها [٧، ج١، ص٨ ـ ١٠ ؛ ٨، ج ١، ص١٢٠ ـ ١٣٢ ؛ ٩، ص ١٠٠ ؛ ١٠، ص ٣٨٥، ٤٥٩ ؛ ١١، ج١، ص٧ـ١١ ؛ ١٢، ج١، ص ٣٢٥].

و يَردّ كثير من النقاد رواية الداعية إلى بدعته، و المبتدع إذا روى ما يُوافق بدعته، سيما إن كان يستحل الكذب ببدعته، وقيدوا القبول بمن كان موصوفاً بالصدق منهم إذا لم يكن داعية إلى بدعته، وإذا لم تكن روايته متعلقة ببدعته، قال الدُّوري: "سمعت يحيى، يقول: ما كتبت عن عباد بن صهيب، وقد سمع عباد بن صهيب من أبي بكر ابن نافع، و أبو بكر بن نافع قديم، يروي عنه مالك بن أنس، قلت ليحيى: هكذا تقول في كل داعية لا يكتب حديثه إن كان قدرياً أو رافضياً أو غير ذلك من أهل الأهواء من هو داعية ؟ قال: لا يكتب عنهم إلا أن يكونوا ممن يظن به ذلك، و لا يدعوا إليه كهشام الدَّسْتَوائي وغيره ممن يرى القدر و لا يدعوا إليه" [١٣، ص ٣٥٨١]، و قال المرُّوذي: " سألته – يعني الإمام أحمد – عن عبدالمجيد بن عبدالعزيز بن أبي رَوَّاد كيف هو ؟

قال : كان مرجئاً قد كتبت عنه ، وكانوا يقولون أفسد أباه ، وكان منافراً لابن عيينة" قال لمرُوذي: " وكان أبو عبد الله يُحدث عن المرجئ إذا لم يكن داعية أو مخاصماً"[١٤ ، ص ٢٠٨].

و قال أبو إسحاق إبراهيم بن يعقوب الجَوْزَجاني شيخ النسائي : " منهم زائغ عن لحق صدوق اللهجة قد جرى في الناس حديثه ، إذ كان مخذولاً في بدعته مأموناً في روايته ، فهؤلاء عندي ليس فيهم حيلة إلا أن يُؤخذ من حديثهم ما يُعرف إذا لم يقوِّ به بدعته ، فيُتهم عند ذلك" [٥٤ ، ص ٣٢]، و قال ابن حبان : "ليس بين أهل الحديث من أئمتنا خلاف أن الصدوق المتقن إذا كان فيه بدعة ، و لم يكن يدعو إليها أن الاحتجاج بأخباره جائز ، فإذا دعا إلى بدعته سقط الاحتجاج بأخباره ، ولهذه العلة[٣] تركوا حديث جماعة ممن كانوا ينتحلون البدع ويدعون إليها وإن كانوا ثقات ، واحتججنا بأقوام ثقات انتحالهم وكانتحالهم سواء غير أنهم لم يكونوا يدعون إلى ما ينتحلون ، وانتحال العبد بينه وبين ربه إن شاء عذبه وإن شاء عفا عنه ، وعلينا قبول الروايات عنهم إذا كانوا ثقات على حسب ما ذكرناه في غير موضع من كتبنا"[١٥ ، ج٦ ، ص١٤٠].

و في نفي الاختلاف تأمل ؛ لأن النقاد اختلفوا في قبول رواية المبتدع و الداعية ، وما ذكره ابن حبان ، هو قول كثير من النقاد ، و لذا قال الخطيب البغدادي : " قال كثير من العلماء : يقبل أخبار غير الدعاة من أهل الأهواء ، فأما الدعاة فلا يحتج بأخبارهم"[٨ ، ج ١ ، ص١٢١]، وقال ابن حجر : " القول الثالث : التفصيل بين أن يكون داعية أو غير داعية ، فيقبل غير الداعية ، ويرد حديث الداعيه ، وهذا المذهب هو الأعدل ، وصارت إليه طوائف من الأئمة ، وادعى ابن حبان إجماع أهل النقل عليه لكن في دعوى ذلك نظر "[١٠ ، ص ٣٨٥]، وقال ابن حجر أيضاً : " ينبغي أن يقيد قولنا بقبول رواية المبتدع إذا كان صدوقاً ، ولم يكن داعية بشرط أن لا يكون الحديث الذي

---

(٣) زيد هنا في المطبوع : " ما " ، وزيادتها وهم ؛ لأنها تُخالف مراد ابن حبان بدليل السياق.

يحدث به مما يعضد بدعته، و يشيدها فإنا لا نأمن حينئذ عليه غلبة الهوى والله الموفق" [١١، ج١، ص ١١].

و عندما يختلف النقاد في تعديل الراوي المطلق، أو تجريحه المقيد ببدعته، فيحمل صنيع المعدل على حال الراوي في أول أمره، و يحمل صنيع المجرح بها على أن الراوي أظهر بعد ذلك بدعته، أو الدعوة إليها، و من التطبيقات:

التطبيق(١)

في ترجمة: شبابة بن سَوَّار المدائني، حيث كتب عنه أحمد

و كان ذلك قبل أن يُظهر شبابة بدعة الإرجاء، والدعوة إليها، قال أحمد بن محمد ابن هانئ: " قلت لأبي عبد الله: شبابة أي شيء تقول فيه ؟ فقال: شبابة كان يدعو إلى الإرجاء، وحكى عن شبابة قولاً أخبث من هذه الأقاويل، ما سمعت عن أحد بمثله، قال: قال شبابة: "إذا قال فقد عمل"، قال: "الإيمان قول و عمل كما تقولون، فإذا قال فقد عمل بجارحته أي بلسانه حين يتكلم به"، قال أبو عبد الله: هذا قول خبيث ما سمعت أحداً يقول به، و لا بلغني، قلت: كنت كتبت عن شبابة ؟ فقال لي: *نعم كتبت عنه قديماً شيئاً يسيراً قبل أن نعلم أنه يقول بهذا*، قيل له: كنت كلمته في شيء من هذا ؟ قال: لا" [٧، ٢، ص١٩٥]، و في رواية قال في آخره: "قلت لأبي عبدالله: كتبت عنه بعد ؟ قال: لا، و لا حرف"[١٦، ج ٧، ص ٢٥٥].

و قال أحمد بن أبي يحيى: " سمعت أحمد بن حنبل و ذكر شبابة، فقال: تركته لم أرو عنه للإرجاء، فقيل له: يا أبا عبد الله، و أبو معاوية كان مرجئاً ؟ قال: شبابة كان داعية"[١٧، ج ٤، ص٤٥ ؛ ١٠، ص ٤٠٩].

التطبيق(٢)

في ترجمة: إسحاق بن أبي إسرائيل أبي يعقوب المَرْوَزي نزيل بغداد، حيث قال
بد الله: " [ثنا ابن أبي إسرائيل][٤] - سألت أبي عنه؟ فقال: شيخ ثقة - أخبرنا أبو
سحاق يعني الفِزاري، عن الأوزاعي، عن إسحاق بن عبد الله بن أبي طلحة، عن أنس
ن مالك، قال: بعثتني أمي إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم بشيء، فرأيته قائماً في
ده الميسم يسم الصدقة"[٢٠، ج٣، ص٢٨٤ح١٤٠٧٢].

والذي يظهر أن أحمد اقتصر هنا على توثيق إسرائيل قبل أن يظهر بدعته الوقف
، القرآن ويُخاصم لها، فقد روى السراج عنه أنه قال: " هؤلاء الصبيان يقولون كلام
له غير مخلوق ألا قالوا كلام الله وسكتوا " [١٨، ج١، ص١٩٦]، ولذا فإن أحمد لما تبّين
مره، قال فيه: " إسحاق بن أبي إسرائيل: واقفي مشؤم إلا أنه صاحب حديث
يس"[٢١، ج ٦، ص٣٥٩]، و قد وثقه ابن معين، و علّق الدارمي على حكمه، فقال:
لم يكن إسحاق بن أبي إسرائيل أظهر الوقف حين سألت يحيى عنه، وهذه الأشياء التي
لهرت عليه بعد، ويوم كتبنا عنه كان مستوراً" [٢٢، ص٢٩٣]، وقال أبو حاتم: "كتبت
عنه فوقف في القرآن فوقفنا عن حديثه، وقد تركه الناس حتى كنت أمر بمسجده وهو
حيد لا يقربه أحد بعد أن كان الناس إليه عنقا"[٢٣، ج٢، ص٢١٠].

[٢] القرينة الثانية: حمل التعديل على زهد الراوي و ورعه

قد يصف الناقد الراوي بقولهم: " صالح"، و يُريد الثناء على استقامته و ورعه،
لا يُريد الحكم عليه من حيث الضبط، قال ابن المبارك: " قلت لسفيان الثوري: إن عبّاد
بن كثير من تعرف حاله، و إذا حدّث جاء بأمر عظيم، فترى أن أقول للناس: لا

---

٤) قد تصحف اسمه في المطبوع من المسند ، و التصويب من نسخة ابن حجر [١٨، ج١، ص١٩٦؛ ١٩، ج١، ص ٢٧٧ح ١٧٨].

تأخذوا عنه ؟ قال سفيان: بلى، قال عبد الله: فكنت إذا كنت في مجلس ذُكر فيه عبّاد، أثنيت عليه في دينه وأقول: لا تأخذوا عنه"[٢٤، ح٣٨].

و لذا يجئ وصف الناقد له مطلقاً، فإن أراد الضبط قيده به، فقال: " صالح الحديث"، قال ابن حجر: " من عادتهم إذا أرادوا وصف الراوي بالصلاحية في الحديث قيدوا ذلك، فقالوا: " صالح الحديث "، فإذا أطلقوا الصلاح، فإنما يُريدون به في الديانة، والله أعلم" [٢٥، ص ٢٧٧].

و قد يصف يعقوب بن شيبة أهل الصلاح و الورع بقوله: " ثقة"، و يُريد في الديانة و يُعرف مراده بقرينة سياق كلامه، حيث يُتبعه تضعيفه للراوي في الحديث سيما في مقام التعارض.

ومن تطبيقاته:

التطبيق(٣)

في ترجمة: موسى بن عُبيدة الرَّبَذي، حيث قال فيه أحمد: " صالح"، قال الدُّوري: " سمعت أحمد بن حنبل، يقول وهو على باب أبي النضر، و سأله رجل، فقال: يا أبا عبد الله ما تقول في محمد بن إسحاق و موسى بن عُبيدة الرَّبَذي ؟ فقال: أما موسى بن عُبيدة، فكان رجلاً صالحاً، حدث بأحاديث مناكير، و أما محمد بن إسحاق فيكتب عنه هذه الأحاديث يعني المغازي ونحوها، فإذا جاء الحلال والحرام أردنا قوماً هكذا، قال أحمد بن حنبل بيده وضم يديه وأقام أصابعه الإبهامين" [١٣، ص ١١٦١].

و أراد أحمد الثناء على ديانته، و ورعه، و السياق يدل عليه إذ قرن هذا الثناء ببيان مناكيره و لذا أطلق الضعف فيه في رواية أخرى، فقد قال البخاري فيه: "منكر الحديث قاله أحمد ابن حنبل، وقال علي بن المديني، عن القطان قال: كنا نتقيه تلك الأيام"[٢٦، ج٧، ص٢٩١].

التطبيق(٤)

في ترجمة: عبد الرحمن بن زياد بن أَنْعُم الإفريقي قاضيها، حيث قال فيه يعقوب بن شيبة: " ضعيف الحديث، و هو ثقة صدوق رجل صالح" [١٨، ج٦، ص١٥٨].

والذي يظهر أنه أراد بالتوثيق الثناء على زهده وورعه، بقرينة السياق، حيث نص على ضعفه في الحديث، فدل على أنه أراد بباقي كلامه الثناء عليه في هذا الباب، ويُقويه أن عبد الرحمن مشهور بالزهد و الصلاح، كما أن أكثر النقاد على تضعيفه [١٧، ج٤، ص٢٨٠؛ ١٨، ج ٦، ص١٥٨]، و قال ابن المديني: " كان أصحابنا يضعفونه وأنكر أصحابنا أحاديث كان يحدث بها لا تعرف" [٢٧، ص٢٢٠]، وقال ابن حبان: "ضعيف"(٥)[١٥، ج، ص٢٥٢، ترجمة أبيه: زياد]، وقال ابن عدي: " عامة حديثه و ما يرويه لا يتابع عليه"[١٧، ج ٤، ص٢٨٠]، وقال أبو الحسن ابن القطان: "ضعيف، ولكنه من أهل العلم والزهد بلا خلاف، وكان من الناس من يوثقه ويربأ به عن حضيض ردِّ الرواية، والحق فيه أنه ضعيف بكثرة رواية المنكرات، وهو أمر يعتري الصالحين كثيراً، لقلة نقدهم للرواة، ولذا قيل: "لم تر الصالحين في شئ أكذب منهم في الحديث" (٦)" [٢٩، ج٣، ص٨٥٨]، وقال ابن حجر في التقريب: "ضعيف في حفظه، وكان رجلاً صالحاً" [٣٠، ص٣٨٦٢].

---

(٥) في المجروحين أهلكه، فقال: " كان يروي الموضوعات عن الثقات، ويأتي عن الأثبات ما ليس من أحاديثهم"[٢٨، ج ٢، ص٥٠].

(٦) قاله يحيى بن سعيد القطان، رواه الإمام مسلم في مقدمة صحيحه، و قال: ((يجري الكذب على لسانهم و لا يتعمدون الكذب))[٢٤، ح٤٠].

المبحث الثاني: القرائن المتعلقة بتلاميذه، و رواية النقاد له

[٣] القرينة الأولى: امتناع من يُحدث عن كل أحد عن التحديث عنه:

يُعرف بعض النقاد بالتساهل الشديد في الأخذ عن كل أحد، و لذا يُعتبر إعراضهم عن حديث الراوي دليلاً على شدة ضعفه عندهم، و ظهور كذبه.

و من تطبيقاته:

التطبيق(٥)

في ترجمة: محمد بن يونس بن موسى الكُدَيمي، حيث أثنى عليه أحمد فقال: "كان حسن المعرفة، حسن الحديث، ما وجد عليه إلا صحبته سليمان الشاذكوني"[٢١، ج٣، ص ٤٣٩].

و الذي يظهر أن الكُدَيمي فيه نظر، و من قرائن تجريحه الشديد أن ابن صاعد، وعبد الملك بن محمد امتنعا من الرواية عنه ؛ لأنهما يُحدثان عمن أقبل و أدبر، قال ابن عدي: "كان ابن صاعد، و شيخنا عبد الملك بن محمد، كانا لا يمتنعان الرواية عن كل ضعيف كتبنا عنه إلا عن الكُدَيمي، فكانا لا يرويان عنه ؛ لكثرة مناكيره، و إن ذكرت كل ما أنكر عليه و ادعاه و وضعه لطال ذاك"[١٧، ج٦، ص٢٩٢].

و يُؤكده أن غالب النقاد رموا الكُدَيمي بالكذب، فقد كذبه موسى ابن هارون[١٧، ج٦، ص٢٩٢ ؛ ٢١، ج ٣، ص٤٤١]، وأبو داود [٥١، ص١٨٥٦]، وأبو حاتم[٢٣، ج٨، ص٨٥]، وعبد الله بن أحمد [٣٢، ص٢٧٦/ ٤٠٤]، و القاسم بن زكريا المُطَرِّز[٣٣، ص٤٠٤]، والدارقطني[٣٢، ص ٧٤]، و ابن حبان[٢٨، ج٢، ص٣١٣]، وابن عدي[١٧، ج٦، ص٢٩٢]، وغيرهم.

التطبيق(٦)

في ترجمة: بكير بن عامر البَجَلي أبي إسماعيل الكوفي، حيث وثقه ابن سعد [٣٤، ج ٦ ، ص٣٦١]، وقال العجلي: "لا بأس به" [٣٥، ص١٧٧].

وكان حفص بن غياث الثقة المشهور لا يُحدث عنه، و هو يروي عن كل أحد، وقد استدل يحيى القطان بصنيعه في بيان شدة ضعف من تركهم حفص، فقد قال العباس الدُّوري: "سمعت يحيى يقول: قيل ليحيى بن سعيد: ما تقول في بكير بن عامر؟ فقال: كان حفص بن غياث تركه، وحسبه إذا تركه حفص، قال يحيى: كان حفص يروي عن كل أحد"[١٧، ج٢، ص٣٣].

[٤] القرينة الثانية: حمل رواية الثقات النقاد عنه على أنها في المذاكرة على غير وجه الحديث

اشتهر عدد من الثقات و النقاد ـ الذين يُعتد بصنيعهم ـ بأنهم لا يحدثون إلا عن ثقة، لكن لا عبرة بروايتهم عن الضعفاء سيما من ضعفوه إذا كانت روايتهم عنه على غير وجه الحديث. و من تطبيقاته:

التطبيق(٧)

في ترجمة: عبد الرحمن بن مالك بن مِغْول الكوفي، حيث قال عبد الله: "قد سمعت أبي ذكر حديثاً عن عبد الرحمن بن مالك بن مِغْول عن أبي حصين في المذاكرة على غير وجه الحديث فكتبته عنه، و كان سيء الرأي فيه جداً"[٣٦، ص٥٩٣١].

التطبيق(٨)

في ترجمة: عبد العزيز بن أبان بن محمد الأموي السَّعيدي الكوفي، حيث قال عبدالله: "سألت أبي عن عبد العزيز بن أبان؟ قال: لم أخرج عنه في المسند شيئاً، وقد أخرجت عنه عن غير وجه الحديث منذ حدث بحديث المواقيت حديث سفيان عن علقمة ابن مَرْثَد تركته"[٣٦، ص٥٣٢٦].

[٥] القرينة الثالثة: حمل رواية الثقات عنه على وجه التعجب:

التطبيق(٩)

في ترجمة: محمد بن السائب الكلبي، حيث روى عنه سفيان الثوري.

و هي رواية لا تنفعه ؛ لأنها على وجه التعجب، و الثوري يحدث عن الثقات وغيرهم[٧] و قد بوب أبو محمد عبد الرحمن بن أبي حاتم بقوله: "باب في رواية الثقة عن غير المطعون عليه أنها تقويه، و عن المطعون عليه أنها لا تقويه"، و قال: " سألت أبي عن رواية الثقات، عن رجل غير ثقة مما يقويه ؟ قال: "إذا كان معروفاً بالضعف، لم تقوه روايته عنه، و إذا كان مجهولاً نفعه رواية الثقة عنه"، و سألت أبا زرعة عن رواية الثقات عن رجل مما يقوي حديثه ؟ قال: إي لعمري، قلت: الكلبي روى عنه الثوري ؟ قال: إنما ذلك إذا لم يتكلم فيه العلماء، وكان الكلبي يُتَكلم فيه، قال أبو زرعة: "حدثنا أبو نعيم، نا سفيان، نا محمد بن السائب الكلبي، و تبسم الثوري"، قال أبو محمد، قلت لأبي: ما معنى رواية الثوري، عن الكلبي، وهو غير ثقة عنده ؟ فقال: كان الثوري يذكر الرواية عن الكلبي على الإنكار و التعجب، فتعلقوا عنه روايته عنه وإن لم تكن روايته عن الكلبي قبوله له" [٢٣، ج٢، ص٣٦]، ومراد أبي حاتم بقوله: " إذا كان مجهولاً نفعه" أي: تنفعه برفع جهالة عينه، فيكون مجهول الحال مستوراً، و لا تقتضي العدالة إلا إذا جاء تعديله من طريق معتبر، أو روى عنه ثقة معتمد في عدم روايته عن الضعفاء، قال الخطيب البغدادي: " أقل ما ترتفع به الجهالة أن يروي عن الرجل اثنان فصاعداً من المشهورين بالعلم، إلا أنه لا يثبت له حكم العدالة بروايتهما عنه ؛ لأنه يجوز أن يكون العدل لا يعرف عدالته، فلا تكون روايته عنه تعديلاً، و لا خبراً عن صدقه، بل يروي عنه لأغراض يقصدها، كيف وقد وجد جماعة من العدول الثقات رووا عن قوم

---

(٧) سيأتي في ترجمة الجُعفي كلام ابن حبان في ذلك ، تطبيق رقم : ١١.

أحاديث أمسكوا في بعضها عن ذكر أحوالهم مع علمهم بأنها غير مرضية، وفي بعضها شهدوا عليهم بالكذب في الرواية وبفساد الآراء والمذاهب" [٨، ج١، ص٨٨].

التطبيق(١٠)

في ترجمة: محمد بن عبيد الله العَرْزَمي أبي عبد الرحمن الفزاري، حيث روى عنه شعبة و كان لا يحدث إلا عن ثقة.

وضعفوه جداً، و رواية شعبة عنه لا تنفعه ؛ لأنها على وجه التعجب، قال أبو حاتم: "روى عنه الثوري وشعبة على التعجب....ضعيف الحديث جداً" [٢٣، ج٨، ص١].

التطبيق(١١)

في ترجمة: جابر بن يزيد الجُعفي، حيث روى عنه شعبة، و كان لا يحدث إلا عن ثقة.

و ضعفوه جداً، وقال فيه ابن حجر: "متروك"[١٨، ج ٣، ص١١٠/ ترجمة: خالد بن يزيد ابن معاوية]، و رواية شعبة عنه لا تنفعه ؛ لأنها على وجه التعجب، قال ابن حبان: " إن احتج محتج بأن شعبة و الثوري رويا عنه، فإن الثوري ليس من مذهبه ترك الرواية عن الضعفاء، بل كان يُؤدي الحديث على ما سمع ؛ لأن يُرغّب الناس في كتابة الأخبار، ويطلبوها في المدن والأمصار، وأما شعبة وغيره من شيوخنا فإنهم رأوا عنده أشاء لم يصبروا عنها، وكتبوها ليعرفوها، فربما ذكر أحدهم عنه الشيء بعد الشيء على جهة التعجب فتداوله الناس"[٢٨، ج ١، ص٢٠٩].

[٦] القرينة الرابعة: حمل رواية الثقات عن الضعيف على ما فاتهم من أحاديث الثقات المحفوظة عنهم

إذا روى عن الضعيف من لا يُحدث إلا عن ثقة، فيحمل على أنه روى عنه ما فاته من أحاديث الثقات المحفوظة عنهم، قال ابن رجب: " اعلم أنه قد يخرج في الصحيح

لبعض من تكلم فيه إما متابعة واستشهاداً وذلك معلوم، وقد يخرج من حديث بعضهم ما هو معروف عن شيوخه من طرق أخرى، ولكن لم يكن وقع لصاحب الصحيح ذلك الحديث إلا من طريقه إما مطلقاً أو بعلو، فإذا كان الحديث معروفاً عن الأعمش صحيحاً عنه، ولم يقع لصاحب الصحيح عنه بعلو إلا من طريق بعض من تُكلم فيه من أصحابه خرجه عنه" [٣٧، ج٢، ص٨٣١].

ومن تطبيقاته:

التطبيق (١٢)

في ترجمة: أسباط بن نصر الهمْداني، حيث وثقه ابن معين.[٢٢، ص ١٤٣].

وضعفه الإمام أحمد [٣٦، ص ١٦٧٨]، وغيره.

ولذا فإن أبازرعة تعقب مسلماً لإخراجه له، ومسلم إنما أخرج له ما فاته من أحاديث الثقات العالية المحفوظة عنهم، فقد قال البرذعي: " ذكرت لمسلم بن الحجاج إنكار أبي زرعة عليه روايته في هذا الكتاب عن أسباط بن نصر، وقطن بن نُسَير، وأحمد ابن عيسى ؟ فقال لي مسلم: إنما قلت صحيح، وإنما أدخلت من حديث أسباط، وقطن، وأحمد ما قد رواه الثقات عن شيوخهم إلا أنه ربما وقع إلي عنهم بارتفاع، ويكون عندي من رواية من هو أوثق منهم بنزول، فأقتصر على أولئك وأصل الحديث معروف من رواية الثقات" [٣٨، ص ٦٧٦].

التطبيق(١٣)

في ترجمة: جُبَارة بن المُغَلِّس الحِمّاني أبي محمد الكوفي، حيث روى عنه بقي ابن مَخْلَد وعبد الله بن أحمد، و كانا لا يُحدثان إلا عن ثقة.

و ضعفه غالب النقاد، و الذي يظهر أن صنيع بقي و عبد الله محمول على أنهما سمعا منه أحاديث فاتتهما، و هي محفوظة، قال البزار: " كان كثير الخطأ إنما يحدث عنه قوم فاتتهم أحاديث كانت عنده أو رجل غبي" [١٨، ج٢، ص٥٠].

[٧] القرينة الخامسة: حمل احتجاج البخاري به على أنه أخرج له مروياته التي ضبطها عن راوٍ مخصوص، أو أعرض عن مروياته التي لم يضبطها عن راوٍ مخصوص

إذا اختلف النقاد في راوٍ من رجال الصحيحين، وفسروا الجرح بغلط الراوي في حديث شيخ أو ضبطه لحديثه، فيقيد به الحكم المطلق المخالف، ويُحمل عليه صنيع البخاري ومسلم إذا تبين أنهما أخرجا له ما عُدل فيه، وقد اشتهر بعض الرواة بالضبط أو الضعف المقيد براوٍ أو بلد أو كتاب، ونحو ذلك، قال مسلم: " قد يكون من ثقات المحدثين من تضعف روايته عن بعض رجاله الذين حمل عنهم...والدليل على ما بيّنا من هذا اجتماع أهل الحديث... على أن أثبت الناس في ثابت البُناني: حماد بن سلمة، كذلك قال يحيى القطان، ويحيى بن معين، وأحمد بن حنبل، وغيرهم من أهل المعرفة، وحماد يُعد عندهم إذا حدث عن غير ثابت، كحديثه عن قتادة، وأيوب، ويونس، وداود ابن أبي هند، والجُرَيري، ويحيى بن سعيد، وعمرو بن دينار، وأشباههم، فإنه يخطىء في حديثهم كثيراً، وغير حماد في هؤلاء أثبت عندهم كحماد بن زيد، وعبد الوارث، ويزيد ابن زُريع، وابن عُلية" [٣٩، ص ٩١]، وقال فيهم ابن رجب: "قوم ثقات في أنفسهم لكن حديثهم عن بعض الشيوخ فيه ضعف، بخلاف حديثهم عن بقية شيوخهم، وهؤلاء جماعة كثيرون" [٣٧، ج٢، ص٧٨١].

التطبيق(١٤)

في ترجمة: شَبيب بن سعيد التميمي الحَبَطي البصري، حيث تكلموا في رواية ابن وهب المصري عنه ؛ لأن شبيباً صاحب كتاب، وقد حدث بمصر من حفظه فلحقه

الوهم، ورواية ابن وهب المصري عنه فيها مناكير، فيحمل الجرح عليه، قال أبوحاتم: "كان عنده كتب يونس بن يزيد وهو صالح الحديث لا بأس به" [٢٣، ج٤، ص٣٥٩]، وقال علي بن المديني: "شبيب بن سعيد بصري ثقة، كان من أصحاب يونس، كان يختلف في تجارة إلى مصر، وكتابه كتاب صحيح وقد كتبها عن ابنه أحمد ابن شبيب" [١٧، ج ٤، ص٣٠]، وقال ابن عدي: " لشبيب بن سعيد نسخة الزهري عنده عن يونس عن الزهري، و هي أحاديث مستقيمة، وحدث عنه ابن وهب بأحاديث مناكير، وكان شبيب إذا روى عنه ابنه أحمد بن شبيب نسخة يونس عن الزهري إذ هي أحاديث مستقيمة ليس هو شبيب بن سعيد الذي يحدث عنه ابن وهب بالمناكير الذي يرويها عنه ولعل شبيب بمصر في تجارته إليها كتب عنه ابن وهب من حفظه فيغلط و يهم، و أرجو أن لا يتعمد شبيب هذا الكذب" [١٧، ج ٤، ص٣٠]، وقال ابن حجر: " وثقه ابن المديني، وأبو زرعة، و أبو حاتم، و النسائي، و الدارقطني، و الذهلي، ...*وأخرج البخاري من رواية ابنه عن يونس أحاديث، ولم يخرج من روايته عن غير يونس*، و لا من رواية ابن وهب عنه شيئاً" [١٠، ص٤٠٩]، و قال في موضع آخر: " لا بأس بحديثه من رواية ابنه أحمد عنه لا من رواية ابن وهب" [٣٠، ص٢٧٣٩].

التطبيق(١٥)

في ترجمة: ربيع بن يحيى بن مقسم الأُشْناني أبي الفضل البصري وهو من شيوخ البخاري، و أبي زرعة، و أبي حاتم، ولكن قال فيه الدارقطني: "ضعيف، ليس بالقوي يخطىء كثيراً" [٤٠، ص١٥٦]، وفي رواية قال: " ليس بالقوي ؛ يروي عن الثوري، عن ابن المنكدر، عن جابر: "جمع النبي صلى الله عليه وسلم بين الصلاتين"، [و هذا

حديث ليس لابن المنكدر فيه ناقة ولا جمل][8] ، و هذا يسقط مائة ألف حديث" [٤١ ، ص٣١٩ ؛ ١٨ ، ج٣ ، ص٢١٨].

ولم يُخرج له البخاري إلا حديثه عن زائدة، قال ابن حجر: " ما أخرج عنه البخاري إلا من حديثه عن زائدة فقط"[١٠ ، ص٤٠٢ ، ٤٦١].

و حكم الدارقطني لا يخلو من تأمل؛ لأنه فسره بما يدل على تشدده فيه، فحكم عليه بالخطأ الكثير من أجل غلطه في حديث واحد، ومن ذا الذي يسلم، بل إن ندرة خطأه دليل إتقانه، ولذا فإن أبا حاتم مع تشدده، روى عنه و حكم عليه بقوله: " ثقة ثبت" [٢٣ ، ج٣ ، ص٤٧١].

و أشار الذهبي إليه بقوله: " قد قال أبو حاتم مع تعنته: "ثقة ثبت"، وأما الدارقطني فقال: "ضعيف يخطىء كثيراً قد أتى عن الثوري بخبر منكر، عن محمد ابن المنكدر، عن جابر: "في الجمع بين الصلاتين " [٤٢ ، ج٣ ، ص٦٦].

[٨] القرينة السادسة: حمل رواية الشيخين له على الانتقاء:

إذا جُرّح الراوي بقادح، فيحمل احتجاج البخاري به على أنه انتقى الصحيح من مروياته سيما إذا كان من شيوخه ؛ لأنه يكون في هذه الحال أعلم بصحيح حديثه من ضعيفه ولهذا نظائره، حيث كان أهل الحذق من الرواة الثقات الأثبات ينتخبون أصح أحاديث من يروون عنه، قال عبد الرحمن بن مهدي: " سمعت شعبة يقول: كنت أنظر إلى فم قتادة، فإذا قال للشيء: حدثنا، عُنيت به، فوقفته عليه، وإذا لم يقل حدثنا لم أعن به"[٢٣ ، ج٢ ، ص٣٤] أي يتوقى تدليسه، و قال يحيى بن معين: " كان إسماعيل ابن عياش يقعد ومعه ثلاثة أو أربعة فيقرأ كتاباً وهم معه والناس مجتمعون ثم يلقيه إليهم فيكتبونه جميعاً، ولم ينظر في الكتاب إلا أولئك الثلاثة أو الأربعة، و شهدته وهو يحدث

(٨) ما بين المعقوفين من نسخة ابن حجر [١٨ ، ج ٣ ، ص٢١٨].

هكذا، فلم أكن آخذ منه شيئاً، ولكني شهدته يملي إملاء فكتبت عنه" [١٣، ص١٤٩٠]، وقال أحمد: " لما أراد ـ عبد الوهاب ـ الخفاف أن يحدثهم بحديث هشام الدَّسْتَوائي أعطاني كتابه، فقال لي: انظر فيه، فنظرت فيه، فضربت على أحاديث منها، فحدثهم فكان صحيح الحديث"[٣٦، ص ٢٥٦٨]، وقال يعلى بن عبيد: "قال سفيان الثوري: اتقوا الكلبي ـ محمد بن السائب ـ، فقيل له: إنك تروي عنه ؟! قال: أنا أعرف بصدقه من كذبه" [١٧، ج٦، ص١١٥]، و قال أبو عوانة: " قلت للمغيرة: كيف تحدث عن أبي حمزة ـ ميمون القصاب الأعور الكوفي ـ ؟! قال: لم يكن يجترئ على أن يحدثني إلا بحق"[٧، ج٤، ص١٨٧ ؛ ١٨، ١٠، ص٣٥٣].

و من تطبيقاته:

التطبيق(١٦)

في ترجمة: عثمان بن صالح السهمي مولاهم أبي يحيى المصري، حيث وثقه كثير من النقاد وقال فيه أبو زرعة: " لم يكن عندي عثمان ممن يكذب، و لكنه كان يكتب الحديث مع خالد بن نَجيح، وكان خالد إذا سمعوا من الشيخ أملى عليهم ما لم يسمعوا فبلوا به"[٣٨، ص٤١٧].

و هذا جرح مفسر بقادح، ولعله سبب قلة رواية البخاري عنه في الصحيح، والذي يظهر أنه انتقى ما صح من مروياته، قال ابن حجر: "من شيوخ البخاري وثقه ابن معين والدارقطني، وقال أبو حاتم: " شيخ "، و قال أبو زرعة: " كان يكتب مع خالد ابن نَجيح و كان خالد يملي عليهم ما لم يسمعوا من الشيخ فبلوا به"، قلت: خالد ابن نَجيح، هذا كان كذاباً، وكان يحفظ بسرعة، وكان هؤلاء إذا اجتمعوا عند شيخ فسمعوا منه، و أرادوا كتابة ما سمعوه اعتمدوا في ذلك على إملاء خالد عليهم، إما من حفظه أو من الأصل، فكان يزيد فيه ما ليس فيه فدخلت فيهم الأحاديث الباطلة من هذه الجهة،

والحكم في أمثال هؤلاء الشيوخ الذين لقيهم البخاري وميّز صحيح حديثهم من سقيمه، وتكلم فيهم غيره، أنه لا يُدّعى أن جميع أحاديثهم من شرطه، فإنه لا يخرج لهم إلا ما تبين له صحته، و الدليل على ذلك: أنه ما أخرج لعثمان هذا في صحيحه سوى ثلاثة أحاديث أحدها متابعة"[١٠، ص٤٢٣].

التطبيق(١٧)

في ترجمة: إسماعيل بن عبد الله بن أبي أويس عبد الله الأصبحي المدني، حيث اختلف فيه كلام الحفاظ، و أخرج له البخاري و مسلم، و أطلق النسائي تضعيفه [٤٣، ص ٤٤].

والذي يظهر أن البخاري ومسلماً قد انتقيا الصحيح من مروياته، قال ابن حجر: "احتج به الشيخان إلا أنهما لم يكثرا من تخريج حديثه، ولا أخرج له البخاري مما تفرد به سوى حديثين، وأما مسلم فأخرج له أقل مما أخرج له البخاري، وروى له الباقون سوى النسائي فإنه أطلق القول بضعفه، وروينا في مناقب البخاري بسند صحيح أن إسماعيل أخرج له أصوله وأذن له أن ينتقي منها، وأن يعلم له على ما يحدث به ليحدث به، ويعرض عما سواه، و هو مُشعر بأن ما أخرجه البخاري عنه هو من صحيح حديثه ؛ لأنه كتب من أصوله وعلى هذا لا يحتج بشيء من حديثه غير ما في الصحيح من أجل ما قدح فيه النسائي وغيره، إلا إن شاركه فيه غيره فيعتبر فيه"[١٠، ص ٣٩١].

[٩] القرينة السابعة: قلة إخراج البخاري و مسلم للراوي المكثر المختلف فيه، وجعله في المتابعات أو الشواهد أو التعاليق

إذا احتج المعدل بأن الراوي - المختلف فيه - من رجال الصحيحين، فيُرد صنيعه، ويترجح التجريح المفسر بقادح إذا تبين أنهما لم يحتجا به، و لم يخرجا له في الأصول، كأن يخرجا له في المتابعات، أو الشواهد، أو التعاليق ؛ سيما إذا كانت قليلة و الراوي

مكثر، قال ابن حجر: " ينبغي لكل منصف أن يعلم أن تخريج صاحب الصحيح - البخاري - لأي راو كان مقتض لعدالته عنده وصحة ضبطه وعدم غفلته، هذا إذا خرج له في الأصول، فأما إن خرج له في المتابعات والشواهد والتعاليق فهذا يتفاوت درجات من أخرج له منهم في الضبط وغيره مع حصول اسم الصدق لهم" [١٠، ص ٣٨٤]، وقال أيضاً: "الحق: أنه لم يخرج - يعني مسلماً - شيئاً مما انفرد به الواحد منهم، وهذا ظاهر بيّن في كتابه، ألا تراه أخرج لعطاء بن السائب في المتابعات، و هو من المكثرين، و مع ذلك فما له عنده إلا مواضع يسيرة، و كذا محمد بن إسحاق، و هو من بحور العلم، و ليس له عنده في المتابعات إلا ستة أو سبعة، و لم يخرج لليث بن أبي سليم، و لا ليزيد بن أبي زياد، و لا لمجالد بن سعيد إلا مقروناً" [٢٥، ص١٤٢].

و من التطبيقات:

التطبيق(١٨)

في ترجمة: إبراهيم بن إسماعيل بن زيد بن مُجَمِّع بن جارية الأنصاري المدني، حيث قال فيه البخاري: "صدوق إلا أنه يغلط" [٤٤، ص ٩٧٥]، واستدرك الحاكم حديثه على الصحيحين، وصححه [٤٥، ج ٤، ص٤٩٠/ ٨٣٦٨].

وضعفه غالب النقاد، فقال البخاري في موضع آخر: "كثير الوهم ؛ يروي عن الزهري وعمرو بن دينار، يكتب حديثه" [٤٦، ص١٢]، وقال أبو حاتم: " يكتب حديثه، ولا يحتج به، وهو قريب من ابن أبي حبيبة، كثير الوهم، ليس بالقوي" [٢٣، ج ٢، ص٨٤]، وضعفه ابن معين [١٣، ص ٧٨٤]، وأبو زرعة، [٣٨، ص ٥٩٧]، والنسائي [٤٣، ص ١]، وغيرهم.

وقال ابن عدي: " لإبراهيم هذا أحاديث غير هذا اختصرت منه ما ذكرته، وهو قريب من إبراهيم بن الفضل، ومع ضعفه يكتب حديثه" [١٧، ج ١، ص٢٣٢].

وقال ابن حجر: " ضعيف عندهم، علق له البخاري موضعاً واحداً" [١٠، ص ٤٥٦].

التطبيق (١٩)

في ترجمة: أسباط بن نصر الهمْداني، حيث وثقه ابن معين [١٣، ص ١٢٥١].

وضعفه الإمام أحمد، [٣٦، ص ١٦٧٨]، وغيره.

ولذا علق له البخاري في موضع واحد، قال ابن حجر: "ضعفه أحمد وغيره، وله ـ عند البخاري ـ موضع معلق في الاستسقاء" [١٠، ص ٤٥٦].

التطبيق (٢٠)

في ترجمة: عُبيدة بن مُعَتِّب الضَبّي أبي عبد الرحيم الكوفي، حيث روى عنه شعبة، وغيره [١٨، ج ٧، ص٨٠]، وكان شعبة لا يُحدث إلا عن ثقة.

وضعفه أحمد [٣٦، ص ٣٦٠٢]، وابن معين [٤٧، ص ١٣٥]، وأبو حاتم، وأبو زرعة [٢٣، ج ٦، ص٩٤]، والنسائي [٤٣، ص ٤٠٥]، وابن عدي [١٧، ج ٥، ص٣٥٣]، وغيرهم.

ولذا علق له البخاري في موضع واحد، قال ابن حجر: "ضعيف عندهم، ماله في البخاري سوى موضع واحد معلق في الأضاحي" [١٠، ص ٤٥٨].

التطبيق (٢١)

في ترجمة: زياد بن عبد الله بن الطُّفيل العامري البَكّائي، حيث قال أبوزرعة: " يهم كثيراً، وهو حسن الحديث" [٣٨، ص ٣٦٨].

وقال ابن معين: " ليس بشيء، وقد كتبت عنه المغازي" [١٣، ص ١٣٣١]، وفي رواية: " لا بأس به في المغازي، وأما في غيره فلا" [٢٢، ص ٣٤٨]، وقال صالح جزرة: "هو في نفسه ضعيف، لكن هو من أثبتهم في المغازي" [٤٢، ج ٣، ص١٣٤]، وقال النسائي: " ليس بالقوى" [٤٣، ص ٢٣٨].

وقال فيه ابن حجر: " ليس له عند البخاري سوى حديثه عن حميد، عن أنس... أورده في الجهاد.... مقروناً بحديث عبد الأعلى، عن حميد" [١٠، ص ٤٠٣]، وقال في موضع آخر: " في حديثه عن غير ابن إسحاق لين...وله في البخاري موضع واحد متابعة" [٣٠، ص ٢٠٨٥].

التطبيق (٢٢)

في ترجمة: عبد الله بن صالح بن محمد بن مسلم الجهني أبي صالح المصري كاتب الليث، حيث تكلم فيه أحمد [٣٦، ص ٥٠٦٧، ٤٩١٩]، والنسائي [٤٣، ص ٣٥١]، وغيرهما.

وقال ابن أبي حاتم: "سألت أبا زرعة عن أبي صالح كاتب الليث ؟ فقال: لم يكن عندي ممن يتعمد الكذب، وكان حسن الحديث" [٢٣، ج ٥، ص٨٧]، وقال البرذعي لأبي زرعة: " قلت: أبو صالح كاتب الليث ؟ [فضحك، و] [(٩)] قال: ذاك رجل حسن الحديث، قلت: أحمد يحمل عليه في كتاب ابن أبي ذئب، وحكاية سعيد بن منصور قد عرفتها ؟ قال: نعم وشيء آخر: سمعت عبد العزيز بن عمران يقول: قرأ علينا كتاب عُقيل فإذا في أوله مكتوب: حدثني أبي عن جدي عُقيل، فإذا هو كتاب عبد الملك ابن شعيب بن الليث بن سعد ؟! قلت: فأي شيء حاله في يحيى بن أيوب، ومعاوية ابن صالح، والمشيخة ؟ قال: كان يكتب لليث، والله أعلم" [٣٨، ص٤٩٢].

و قال ابن عدي: " لعبد الله بن صالح روايات كثيرة عن صاحبه الليث بن سعد، وعنده عن معاوية بن صالح نسخة كبيرة، ويروي عن يحيى بن أيوب صدراً صالحاً، ويروي عن ابن لهيعة أخباراً كثيرة، وهو عندي مستقيم الحديث إلا أنه يقع في حديثه في

---

(٩) زيادة من نسخة الخطيب البغدادي [٢١، ج٨، ص ٤٨٠].

أسـانيده ومتونـه غلـط ، ولا يتعمـد الكـذب وقـد روى عنـه يحيـى بـن معـين" [١٧ ، ج ٤ ،ص٢٠٦].

وقال ابن حجر : " لقيه البخاري وأكثر عنه ، وليس هو من شرطه في الصحيح ، وإن كان حديثه عنده صالحاً... والأحاديث التي رواها البخارى عنه في الصحيح بصيغة : "حدثنا " ، أو : " قال لي " ، أو : " قال المجردة " قليلة... وأما التعليق عن الليث من رواية عبد الله بن صالح عنه فكثير جداً" [١٠ ، ص ٤١٣ ، ٤١٤ ، ٤١٥].

المبحث الثالث: القرائن المتعلقة بمروياته، و أوهامه، و أفراده

[١٠] القرينة الأولى: شدة ضعف المتابع للراوي

يترجح التجريح إذا تبين أن المتابع للراوي قد جاء بإسناد أضعف من الإسناد المستنكر على الراوي، و من تطبيقاته :

التطبيق(٢٣)

في ترجمة : حفص بن عمر بن أبي العَطّاف القرشي السهمي مولاهم المديني ، حيث ذكره العقيلي في الضعفاء و قال فيه : " من حديثه : ما حدثناه علي بن المبارك ، قال : حدثنا إسماعيل بن عبد الله بن أبي أويس ، قال : حدثني جعفر بن عمر ابن أبي العَطّاف مولى بني سهم ، عن أبي الزناد ، عن الأعرج ، عن أبي هريرة ، أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال : "تعلموا علم الفرائض وعلموه فإنه نصف العلم" ، لا يتابع عليه ، و لا يعرف إلا به"[٧ ، ج١ ، ص٢٧١].

و استدرك عليه المزّي ، فقال : " قول العقيلي : "لا يتابع عليه" فيه نظر ؛ فإنه قد تابعه عليه غيره : أخبرناه أبو الحسن بن البخاري ، قال : أنبأنا أسعد بن أبي طاهر الثقفي ، قال : أخبرنا أبو الفضل جعفر بن عبد الواحد الثقفي ، قال : أخبرنا أبو طاهر محمد ابن

أحمد بن عبد الرحيم قال: أخبرنا أبو محمد بن حبان، قال: حدثنا أبو أسيد، قال: حدثنا محمد بن ثواب، قال: حدثنا محمد بن القاسم الأسدي، قال: حدثنا الفضل ابن دَلْهم، قال: حدثني عوف، عن شَهر بن حَوْشب عن أبي هريرة، قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: " تعلموا القرآن والفرائض وعلموا الناس فإني مقبوض""[٤٨، ج٧، ص٤١].

و في صنيع المزِّي تأمل ؛ لأن إسناد المتابع تالف، و لذا تعقبه ابن حجر، فقال: "مثل هذا لا يصلح متابعة ؛ فإن محمد بن القاسم مجمع على ضعفه، فلا يصلح الاستشهاد به" [١٨، ج٢، ص٣٥٢].

وقوّى الحاكم حاله ؛ لأنه استدرك على الصحيحين[٤٥، ج٤، ص٣٦٩ح٧٩٤٨]حديثه السابق في الفرائض؟!، وفي صنيعه نظر، وقد تعقبه ابن حجر، فقال: " غفل الحاكم فأخرج حديثه المذكور في المستدرك ؟! "[١٨، ج٢، ص٣٥٢].

و حفص، منكر الحديث على قلته، فقد قال فيه البخاري: "منكر الحديث"[٤٩، ج٢، ص٢٥٦]، وقال مرة: "منكر الحديث، رماه يحيى بن يحيى النيسابوري بالكذب" [٢٦، ج٢، ص٣٦٧]، و قال أبو حاتم: " منكر الحديث يكتب حديثه على الضعف الشديد" [٢٣، ج٣، ص١٧٧]، وقال ابن عدي: " لحفص بن عمر غير ما ذكرته من الحديث، و حديثه قليل، وحديثه كما ذكره البخاري منكر الحديث"[١٧، ج٢، ص٣٨٣].

التطبيق(٢٤)

في ترجمة: حَشْرَج بن نُباتة، حيث قال فيه أبو عبد الله البخاري: "سمع سعيد ابن جُهْمان عن سفينة، أن النبي صلى الله عليه وسلم، قال لأبي بكر وعمر وعثمان: "هؤلاء الخلفاء بعدي" و هذا حديث لم يتابع عليه ؛ لأن عمر بن الخطاب و علي بن أبي

طالب قالا: "لم يستخلف النبي صلى الله عليه وسلم""[٤٦، ص ٩٩ ؛ ٢٦، ج ٣، ص١١٧ ؛ ٤٩، ج ١، ص١٩٧].

و قد نبه البخاري إلى نكارة إسناده، حيث لم يُتابع عليه، و نكارة متنه و علته بمخالفته المحفوظ، و هذا جرح مفسر قادح.

و قد استدرك ابن عدي بأنه تُوبع على إسناده، فقال: "هذا الذي أنكر البخاري على حَشْرَج هذا الحديث، قد روي بغير هذا الإسناد: حدثناه علي بن إسماعيل ابن أبي النجم، ثنا عقبة ابن موسى بن عقبة، عن أبيه، عن محمد بن الفضل بن عطية، عن زياد بن عِلاَقة، عن قُطْبة ابن مالك ـ وهو عم بن زياد بن عِلاَقة ـ: "لما بنى صلى الله عليه وسلم المسجد وضع حجراً.." فذكر هذه القصة" [١٧، ج٢، ص٤٤٠].

و في صنيع ابن عدي نظر ؛ لأن إسناد المتابع أضعف، قال ابن حجر: " الإسناد الذي زعم ابن عدي أنه متابع لحَشْرَج أضعف من الأول ؛ لأنه من رواية محمد ابن الفضل بن عطية وهو ساقط"[١٨، ج٢، ص٣٢٥].

[١١] القرينة الثانية: جمعه في أدائه بين عدد من الشيوخ في سياق واحد وألفاظهم مختلفة

يعتبر النقاد أن من مرجحات ضعف الراوي جمعه بين ألفاظ عدد من شيوخه في سياق واحد إذا لم يكن ضابطاً مميزاً لألفاظهم إن اختلفت، قال أبو محمد عبد الرحمن ابن أبي حاتم: " نا صالح بن أحمد بن حنبل، نا علي يعني ابن المديني، قال سمعت يحيى، قال: قال لي شعبة في أحاديث عوف ـ بن أبي جميلة الأعرابي ـ: "عن خِلاَس، عن أبي هريرة و محمد يعني ابن سيرين، عن أبي هريرة" إذا جمعهم، قال لي شعبة: ترى لفظهم واحداً ؟! قال أبو محمد: كالمنكر على عوف"[٢٣، ج١، ص١٤٧]، وقال أحمد: "عبد الرحمن بن عبد الله بن عمر بن حفص بن عاصم بن عمر كان ولي قضاء

المدينة، خرقت حديثه منذ دهر، ليس بشيء، حديثه أحاديث مناكير، كان كذاباً وكان يقول: " أبي و عبيد الله سواء بسواء "، كان يروي عن سهيل بن أبي صالح وعبيد الله ابن عبد الله بن عمر"[٣٦، ص٤٣٦٤]، وقال مرة: " أبو بكر بن أبي مريم ضعيف، كان يجمع فلاناً وفلاناً وكان عيسى لا يرضاه" [٣٦، ص ١٤٨٤]، وقال مرة: " سمعت إسحاق بن راهَوَيه، يروي عن عيسى بن يونس قال: "لو أردت أبا بكر بن أبي مريم على أن يجمع لي فلاناً وفلاناً وفلاناً لفعل" يعني يقول: عن راشد بن سعد و ضَمرْة و حبيب ابن عبيد لفعل" [٣٦، ص ١٣٣٧]، و قال ابن معين: " عبد الرحمن بن عبد الله العُمْري ضعيف، و قد سمعت منه كان يجلس في المجلس يقول: "حدثني أبي وعمي عبيد الله ابن عمر سواء بسواء مثل بمثل" و هو الذي يروي عنه أحمد بن حاتم الطويل، حديث سهيل عن أبيه عن أبي هريرة عن النبي صلى الله عليه وسلم: الحديث الطويل" [١٣، ص١٠٠٧]، و قال ابن رجب: " معنى هذا أن الرجل إذا جمع بين حديث جماعة و ساق الحديث سياقة واحدة فالظاهر أن لفظهم لم يتفق فلا يقبل هذا الجمع إلا من حافظ متقن لحديثه يعرف اتفاق شيوخه واختلافهم كما كان الزهري يجمع بين شيوخ له في حديث الإفك وغيره، وكان الجمع بين الشيوخ يُنكر على الواقدي و غيره ممن لا يضبط هذا، كما أنكر على ابن إسحاق وغيره، وقد أنكر شعبة أيضاً على عوف الأعرابي" [٣٧، ج ٢، ص٨١٥].

و من تطبيقاته:

التطبيق(٢٥)

في ترجمة: حماد بن سلمة البصري، حيث قال الخليلي: "ذاكرت يوماً بعض الحفاظ، فقلت: البخاري لم يخرج حماد بن سلمة في الصحيح وهو زاهد ثقة؟ فقال: لأنه جمع بين جماعة من أصحاب أنس، فيقول: حدثنا قتادة و ثابت و عبد العزيز ابن

صهيب، و ربما يخالف في بعض ذلك، فقلت: أليس ابن وهب اتفقوا عليه، و هو يجمع بين أسانيد، فيقول: حدثنا مالك وعمرو بن الحارث و الليث بن سعد و الأوزاعي بأحاديث، و يجمع بين جماعة غيرهم؟ فقال: ابن وهب أتقن لما يرويه وأحفظ له"[٥٠، ج١، ص٤١٨].

التطبيق (٢٦)

في ترجمة: حماد بن الجَعْد الهُذَلي البصري، حيث قال فيه أبو حاتم الرازي: " ما بحديثه بأس" [٢٣، ج ٣، ص١٣٤].

و صنيعه محل تأمل ؛ لأن حماداً كان في الأداء يجمع ألفاظ عدد من الشيوخ في سياق واحد مع اختلاف ألفاظهم، و بهذا جرّحه ابن مهدي، و هو جرح مفسر يقدم على التعديل، قال عمرو ابن علي الفلاس: " حدثت عبد الرحمن بن مهدي، عن أبي داود ـ الطيالسي ـ عن حماد بن الجعد، فقال: سبحان الله تُحدث عن حماد بن الجَعْد؟! أفلا تحدث عن بَحْر وعثمان البُرِّي و أبي جَزِي، و الحسن بن دينار، هؤلاء أصحاب حديث، ثم قال: كان حماد عنده كتاب عن محمد بن عمرو، و ليث، و قتادة، فما كان يفصل بينها، فذكرت ذلك لأبي داود، فقال: كان إمامنا أربعين سنة ما رأينا إلا خيراً" [١٧، ج٢، ص٢٤٤]، و في رواية قال ابن مهدي: "كان عند حماد بن الجعد ثلاثة كتب عن محمد بن عمرو، و ليث، وقتادة ، فما كان يفصل بعضاً من بعض" [٢٣، ج ٣، ص١٣٤]، و ذكره ابن حبان في المجروحين، و قال: " اختلط عليه صحائفه حتى لم يكن يحسن أن يميز شيئاً منها فاستحق الترك" [٢٨، ج١، ص٢٥٣].

[١٢] القرينة الثالثة: أن تكون مروياته مثل مرويات أحد الرواة سواء، و هي بالثاني أشهر

يترجح التجريح إذا كانت مروياته مثل مرويات غيره سواء، و هي بالثاني أشهر، و هذا يدل على أنه يسرق حديث غيره، أو يهم فيه، قال ابن رجب: " قد كانوا يستدلون باتفاق حديث الرجلين في اللفظ على أن أحدهما أخذه عن صاحبه" [٣٧، ج ٢، ص٨٦٦].

و من تطبيقاته:

التطبيق (٢٧)

في ترجمة: عمر بن سعيد بن سليمان القرشي أبي حفص الشامي الدمشقي، حيث قال عبد الله: " سألت أبي: عن عمر بن سعيد أبي حفص الدمشقي ؟ فقال: قد كتبت عنه، و قد تركت حديثه، و ذاك أني ذهبت إليه أنا و أبو خيثمة، فأخرج لنا كتاباً عن سعيد بن بشير، فإذا هي أحاديث سعيد بن أبي عَرْوبة فتركناه" [٣٦، ص٤٩١٠].

و قال المرُّوذي: " سألته - يعني أحمد - عن أبي حفص الشامي ؟ فقال: هذا كانت عنده أحاديث كتبناها عن سعيد بن عبد العزيز، ثم تبين أمره بعد فتركوه، حدث بأحاديث لسعيد بن أبي عَرُوبة" [٢١، ج١١، ص٢٠٠].

التطبيق (٢٨)

في ترجمة: مُطَرِّف بن مازن الصنعاني، حيث قال فيه ابن عدي: "لم أر فيما يرويه متناً منكراً" [١٧، ج ٦، ص٣٧٦].

وصنيعه محل تأمل، فقد قال يحيى بن معين: " قال لي هشام بن يوسف: جاءني مُطَرّف بن مازن ، فقال: أعطني حديث ابن جُريج و معمر حتى أسمعه منك، فأعطيته فكتبها، ثم جعل يُحدث بها عن معمر نفسه و عن ابن جُريج ؟ ! فقال لي هشام ابن يوسف: انظر في حديثه فهو مثل حديثي سواء، فأمرت رجلاً فجاءني بأحاديث مُطَرّف

بن مازن، فعارضت بها فإذا هي مثلها سواء، فعلمت أنه كذاب"[١٣، ص٧٨٧]، قال ابن رجب: " يعني: علم صدق قول هشام عنه" [٣٧، ج٢، ص٨٦٦].

التطبيق (٢٩)

في ترجمة: معقل بن عبيد الله الجزري، حيث قال فيه ابن معين: "ليس به بأس" [٣٦، ص٣٩٨٨]، ووثقه ابن المديني [٢٧، ص٢٥٦]، وغيرهما.

وتكلم أحمد في مروياته عن أبي الزُبير المكي خاصة ؛ لأنها تشبه أحاديث ابن لَهيعة عن أبي الزُبير[٣٧، ج ٢، ص٧٩٣]، قال ابن رجب: "كان أحمد يُضعّف حديثه عن أبي الزبير خاصة، ويقول: "يُشبه حديثه حديث ابن لَهيعة"، ومن أراد حقيقة الوقوف على ذلك فلينظر إلى أحاديثه عن أبي الزُبير، فإنه يجدها عند ابن لَهيعة يرويها عن أبي الزُبير كما يرويها معقل سواء" [٣٧، ج ٢، ص٧٩٣].

[١٣] القرينة الرابعة: ألا تحتمل حاله تفرده

يرتبط الحكم على التفرد و الاغراب بحسب حال الراوي، و عدد مروياته، ومقدار التفرد و بحسب القرائن المعتبرة في صحة التفرد، أو ضعفه، و ليس كل متفرد تحتمل حاله تفرده، و به يترجح ضعف الراوي إذا كان من الشيوخ، و إذا كثر منه ترك حديثه، قال أبو حاتم: " يُقاس صحة الحديث بعدالة ناقليه، وأن يكون كلاماً يصلح أن يكون من كلام النبوة ، ويعلم سقمه وإنكاره بتفرد من لم تصح عدالته بروايته، و الله أعلم" [٢٣، ج١، ص٣٥١].

و قال ابن رجب: " إذا روى الحفاظ الأثبات حديثاً بإسناد واحد، و انفرد واحد منهم بإسناد آخر، فإن كان المنفرد ثقة حافظاً: فحكمه قريب من حكم زيادة الثقة في الأسانيد أو في المتون... و يُقوي قبول قوله إذا كان المروي عنه واسع الحديث.. فإن كان المنفرد سئ الحفظ فإنه لا يُعبأ بانفراده، و يحكم عليه بالوهم" [٣٧، ج٢، ص٨٣٨].

وقال الذهبي : " تفرد الثقة المتقن يُعد صحيحاً غريباً ، و تفرد الصدوق و من دونه يعد منكراً و إكثار الراوي من الأحاديث التي لا يُوافق عليها لفظاً أو إسناداً يصيره متروك الحديث"[٤٢ ، ج٣ ، ص١٤٠ ، ١٤١].

و من تطبيقاته :

التطبيق (٣٠)

في ترجمة : عبد المنعم بن بشير المصري ، حيث قال أحمد بن سعيد بن أبي مريم : " ذاكرت يحيى بن معين يوماً وهو بمصر : عن أبي مودود ، عن سليمان بن يسار ، قال : "مرضت فعادني ابن عمر في يوم مهين" ، قال أحمد : فأعجب يحيى هذا الحديث ، و قال لي : أفدنيه عمن كتبته ؟ قال : فصرت معه إلى عبد المنعم ، فسأله يحيى أن يخرج له أصل كتابه ، فاعتل عليه في ذلك الوقت و وعده مخرجه بالعشي ، قال أحمد : فلما اجتمعنا للمصير إليه بالعشي ذكرت ليحيى بن معين : حديث ابن عمر ، أن النبي صلى الله عليه وسلم : "قضى باليمين مع الشاهد" ، فقال لي : يحيى ما خلق الله من هذا شيئاً ؟! قلت : إنه عبد الله بن عمر العمري ، قال : ليس يحتمل هذا كله ، من حدثك به ؟ قلت : هذا الشيخ الذي تريده أعني عبد المنعم ، قال : كفيتنا المؤنة ، ارجعوا بنا فرجع و لم يكتب عنه" [٧ ، ج ٣ ، ص١١٢].

التطبيق(٣١)

في ترجمة : أبي بكر بن عياش بن سالم الأسدي الكوفي المقرىء الحناط ، كنيته اسمه ، حيث قال الدقاق : " سمعت يحيى وسئل عن حديث رواه أبو بكر بن عياش ؟ فلم يلتفت إليه ، قال : لم يروه شعبة و لا سفيان ، لو رووه كان أبو بكر صدوقاً"[٤٧ ، ص٢٥].

و الذي يظهر أن أبا بكر رواه لما ساء حفظه بأخرة، قال ابن حبان: "من الحفاظ المتقنين وقد روى عنه ابن المبارك و أهل العراق، وكان يحيى القطان و علي بن المديني يسيئان الرأي فيه وذلك أنه لما كبر سنه ساء حفظه فكان يهم إذا روى"[١٥، ج ٧، ص٦٦٩].

و قال ابن حجر: " ثقة عابد إلا أنه لما كبر ساء حفظه وكتابه صحيح" [٣٠، ص٧٩٨٥ ؛ ١٠، ص٤٦٤].

[١٤] القرينة الخامسة: كثرة أفراده و مناكيره ، وأوهامه

تقدم في القرينة السابقة بيان أثر التفرد على الراوي ومروياته، وأنه مرتبط بحسب حال الراوي ومقدار تفرده ؛ لأنها إن كثرت كانت قرينة مرجحة لضعفه، قال محمد ابن المثنى: " قال لي عبد الرحمن بن مهدي: يا أبا موسى، أهل الكوفة يُحدثون عن كل أحد؟ قلت: يا أبا سعيد هم يقولون إنك تحدث عن كل أحد! قال: عمن أحدث؟ فذكرت له محمد بن راشد المكحولي؟ فقال لي: احفظ عني: الناس ثلاثة: رجل حافظ متقن، فهذا لا يُختلف فيه، وآخر: يهم والغالب على حديثه الصحة، فهو لا يُترك، ولو ترك حديث مثل هذا لذهب حديث الناس، وآخر: الغالب على حديثه الوهم فهذا يُترك حديثه"[٣٩، ص٣٥]، وقال مسلم: " بجمع الروايات ومقابلة بعضها ببعض تتميز صحيحها من سقيمها، وتتبين رواة ضعاف الأخبار من أضدادهم من الحفاظ، ولذلك أضعف أهل المعرفة بالحديث عمر بن عبد الله بن أبي خَثْعم وأشباههم من نقلة الأخبار؛ لروايتهم الأحاديث المستنكرة التي تُخالف روايات الثقات المعروفين من الحفاظ" [٣٩، ص٧٩]، وقال أبو الحسن ابن القطان: " إنفراده لا يضره إلا أن يكثر ذلك منه" [٢٩، ص٢٥٣٥]، وقال الذهبي: "إكثار الراوي من الأحاديث التي لا يُوافق عليها لفظاً أو إسناداً يصيره متروك الحديث" [٤٢، ج٣، ص١٤٠، ١٤١].

التطبيق(٣٢)

في ترجمة: عبد الله بن داود التمار الواسطي أبي محمد، حيث قال فيه ابن عدي: " هو ممن لا بأس به إن شاء الله" [١٧، ج ٤، ص٢٤٣].

و في صنيعه تأمل ؛ لكثرة مناكيره، وقد ضعفه البخاري جداً، فقال: "فيه نظر" [٢٦، ج٥، ص٨٢]، وقال أبو حاتم: " ليس بقوي، حدث بحديث منكر عن حنظلة ابن أبي سفيان، وفي حديثه مناكير" [٢٣، ج٥، ص٤٨]، و قال أبو زرعة: "ضعيف الحديث" [٣٨، ص٣٩٨].

ولذا فإن الذهبي تعقب ابن عدي، فقال: " بل كل البأس به ورواياته تشهد بصحة ذلك" [٤٢، ج٤، ص٩١].

التطبيق (٣٣)

في ترجمة: نُعيم بن حماد الخُزاعي، حيث وثقه أحمد، [١٧، ج ٧، ص١٦]، وابن معين [٥٥، ص٥٢٨]، والعجلي [٣٥، ص١٤٧٦]، وغيرهم.

وقال أبو حاتم: " محله الصدق" [٢٣، ج٨، ص٤٦٣].

وضعفه النسائي [٤٣، ص٦١٧]، وفسر جرحه بكثرة مناكيره، فقد قال أبو علي النيسابوري: " سمعت النسائي يذكر فضل نُعيم بن حماد، وتقدمه في العلم والمعرفة، والسنن، ثم قيل له في قبول حديثه ؟ فقال: "قد كثر تفرده عن الأئمة المعروفين بأحاديث كثيرة، فصار في حد من لا يحتج به"" [١٨، ج ١٠، ص٤١١].

والمقصود هنا الاستدلال لصحة هذه القرينة ؛ لأن الفصل في حال نُعيم، وغيره من تراجم التطبيقات، ليس من أهداف هذا البحث.

التطبيق (٣٤)

في ترجمة: أيوب بن خالد الجُهني أبي عثمان الحراني، حيث وثقه إبراهيم ابن هانئ [٤٨، ج٣، ص٤٧٠].

وصنيعه محل تأمل ؛ لأنه كثير التفرد والمناكير، قال أبو أحمد الحاكم: "لا يتابع في أكثر حديثه" [١٨ ، ج١ ، ص٣٥١]، وقال ابن عدي: "قلّ ما يتابعه عليه أحد" [١٧ ، ج١ ، ص٣٥٨]، وضعفه غيرهما.

المبحث الرابع: القرائن المتعلقة بتقييد التعديل

إذا قُيد تعديل الراوي بأمر مخصوص اقتضى ترجيح جرحه و ضعفه من حيث الأصل سيما إذا كان التقييد بما سوى أحاديث الاعتقاد و الفرائض و الحلال و الحرام، كتقييد التعديل بأحاديث الزهد، و الترغيب و الترهيب، و ما توبعوا عليه، قال سفيان الثوري: "لا تأخذوا هذا العلم في الحلال والحرام إلا من الرؤساء المشهورين بالعلم الذين يعرفون الزيادة والنقصان، ولا بأس بما سوى ذلك من المشايخ" [٣٧، ص٣٧٢]، وقال سفيان بن عيينة: " لا تسمعوا من بقية ما كان في سنة، و اسمعوا منه ما كان في ثواب وغيره"[٢٣، ج١، ص٤١، ج٢، ص٤٣]، وقال عبد الله: " سئل أبي عن يحيى بن عبيدالله فقال: منكر الحديث، سألت يحيى بن سعيد يوماً عنه ؟ قال: من يحدث عنه ؟! قيل لأبي: ابن المبارك روى عنه، فقال: في الرقائق يعني الزهد" [٣٦، ص٤١٣٩]، وقال ابن أبي حاتم: " منهم الصدوق الورع المغفل الغالب عليه الوهم، و الخطأ و السهو و الغلط، فهذا يُكتب من حديثه الترغيب والترهيب والزهد والآداب، ولا يحتج بحديثه في الحلال والحرام"[٢٣، ج١، ص٦]، وقال ابن عبد البر: " عبد الكريم - ابن أبي المخارق - ضعيف لا يختلف أهل العلم بالحديث في ضعفه إلا أن منهم من يقبله في غير الأحكام خاصة، ولا يحتج به على حال، و من أجلّ من جرّحه و اطرّحه: أبو العالية، و أيوب السَّخْتِياني تكلم فيه مع ورعه، ثم شعبة، والقطان، وأحمد بن حنبل، وعلي بن المديني، ويحيى ابن معين، ولم يُخرج مالك عن عبد الكريم بن أبي المخارق حكماً في موطئه" [٥٦

ج٢٠ ، ص٦٥]، وقال الذهبي : "وقد احتوى كتابي ـ الميزان ـ...على المحدثين الضعفاء من قبل حفظهم، فلهم غلط وأوهام، ولم يترك حديثهم، بل يقبل ما رووه في الشواهد والاعتبار بهم لا في الأصول والحلال والحرام" [٤٢ ، ج١ ، ص١١٣].

و يُعتبر هذا التقييد أيضاً أحد الأوجه التي يُحمل عليها التعديل المطلق إذا لم يُخالف بقرينة أقوى ، و من قرائنه ، و تطبيقاته :

التطبيق(٣٥)

[١٥] القرينة الأولى: تقييد التعديل بأحاديث الرقاق و الترغيب:

في ترجمة: موسى بن عُبيدة الرَّبَذي، حيث قال الدُّوري: " سمعت أحمد ابن حنبل و سئل وهو على باب أبي النضر هاشم بن القاسم، فقيل له: يا أبا عبد الله: ما تقول في موسى بن عُبيدة الرَّبَذي و في محمد بن إسحاق ؟ فقال: أما محمد بن إسحاق، فهو رجل تكتب عنه هذه الأحاديث، كأنه يعني المغازي و نحوها، و أما موسى ابن عُبيدة، فلم يكن به بأس، و لكنه حدث بأحاديث مناكير عن عبد الله بن دينار، عن ابن عمر عن النبي صلى الله عليه وسلم ، فأما إذا جاء الحلال والحرام أردنا قوماً هكذا، وقبض أبو الفضل على أصابع يديه الأربع من كل يد ولم يضم الإبهام، و أرانا أبو الفضل يديه و أرانا أبو العباس يديه"[١٣ ، ص٢٣١]، و في رواية قال: "أما موسى ابن عبيدة فكان رجلاً صالحاً حدث بأحاديث مناكير"[١٣ ، ص١١٦١].

والذي يظهر أن أحمد مشّاه في باب الترغيب والترهيب، وهذا يقتضي أن الأصل فيه الضعف، ولذا أطلق أحمد الحكم عليه بالضعف في مواطن أخرى، كقول البخاري فيه: "منكر الحديث، قاله أحمد بن حنبل، وقال علي بن المديني، عن القطان قال: كنا نتقيه تلك الأيام" [٢٦ ، ج٧ ، ص٢٩١ ؛ ٤٩ ، ج٢ ، ص٩٣]، وقول صالح بن أحمد ابن

حنبل: "قـال أبي: موسى بن عُبيدة لا يُشتغل به وذلك أنه يروي عن عبد الله بن دينار شيئاً لا يرويه الناس" [٢٣، ج٨، ص١٥١]، وقول ابن أبي حاتم: " سمعت أبي يقول: قال أحمد بن حنبل، قال علي بن المديني، عن يحيى القطان، قال: كنا نتقي موسى ابن عُبيدة تلك الأيام" [٢٣، ج٨، ص١٥١].

التطبيق(٣٦)

في ترجمة: رِشْدِين بن سعد أبي الحجاج المصري، حيث قال فيه أحمد: " ليس به بأس في أحاديث الرقاق" [١٤، ص١٤٣]، و قال عبد الملك بن عبد الحميد المَيْمُوني: " سمعت أباعبد الله، يقول: رِشْدِين ليس يبالي عمن روى، و لكنه رجل صالح، قال فوثقه هَيْثَم بن خارجة، و كان في المجلس ، فتبسم من ذلك أبو عبد الله، ثم قال أبو عبدالله: رِشْدِين بن سعد، ليس به بأس في حديث الرقائق" [٧، ج ٢، ص٦٦ ؛ ١٨، ج ٣، ص٢٤٠].

و هذا يقتضي أن الأصل فيه الضعف، و لذا أطلق أحمد ضعفه في روايات أخرى كقول حرب بن إسماعيل الكِرْمَاني الحنظلي: "سألت أحمد بن حنبل عن رِشْدِين ابن سعد ؟ فضعّفه وقدم ابن لَهِيعة عليه" [٢٣، ج٣، ص٥١٣]، و قو ل أبي داود: " سمعت أحمد، قال: احترقت كتب ابن لَهِيعة، زعموا كان رِشْدِين بن سعد قد سمع منه كتبه، فكانوا يأخذون كتبه، فلا يأتونه بشيء إلا قرأ" [٣١، ص٢٥٦]، وقال البخاري: "حدثني قتيبة بن سعيد، قال: كان رِشْدِين وابن لَهِيعة لا يباليان ما دفع إليهما فيقرآنه" [٤٩، ج٢، ص٢٤٥ ؛ ٢٦، ج ٣، ص٣٣٧]، وضعّفه أيضاً: عمرو بن علي الفلاس [٢٣، ج ٣، ص٥١٣]، وابن نُمير [٢٣، ج١، ص٣٢٢]وابن معين [٤٧، ص ٨٤ ؛ ٢٣، ج ٣، ص٥١٣]، وأبوحاتم، وأبو زرعة[٢٣، ج٣، ص٥١٣]، وزاد أبو حاتم: "منكر الحديث،

وفيه غفلة ويحدث بالمناكير عن الثقات، ما أقربه من داود بن المُحَبَّر، وابن لَهِيعة أستر، ورِشْدِين أضعف" [٢٣، ج٣، ص٥١٣].

[١٦] القرينة الثانية: تقييد التعديل في المغازي، أو التفسير، أو القراءات

التطبيق(٣٧)

في ترجمة: زياد بن عبد الله البَكّائي أبي محمد الكوفي، حيث عُدل في المغازي، والأصل فيه الضعف، قال الدارمي: "سألته عن البَكّائي أعني زياداً ؟ فقال: لا بأس به في المغازي، و أما في غيره فلا، وسألت يحيى، قلت: عمن أكتب المغازي ممن يروي عن يونس أو غيره ؟ قال: اكتبه عن أصحاب البَكّائي" [٢٢، ص٣٤٨]، و قال الدُّوري: "سمعت يحيى يقول زياد البَكّائي ليس بشيء وقد كتبت عنه المغازي"[١٣، ص١٣٣١].

و المقصود بالمغازي: مغازي ابن إسحاق ؛ لأن البَكّائي راويته و قد أملاها عليه مرتين، قال أبو داود عن ابن معين: " زياد البَكّائي في ابن إسحاق ثقة، كأنه يضعفه في غيره"[١٨، ج٣، ص٣٢٣]، و قال يحيى بن آدم: "قال عبد الله بن إدريس: ليس أحد أثبت في ابن إسحاق من زياد البَكّائي، وذلك أنه أملى عليه إملاء مرتين بالحيرة" [٢٣، ج٣، ص٥٣٧]، وقال صالح بن محمد: " ليس كتاب المغازي عند أحد أصح منه عند زياد، و زياد في نفسه ضعيف، ولكن هو من أثبت الناس في هذا الكتاب، و ذلك أنه باع داره وخرج يدور مع ابن إسحاق حتى سمع منه الكتاب"[١٨، ج٣، ص٣٢٤].

التطبيق(٣٨)

في ترجمة: نَجيح بن عبد الله أبي مَعْشَر السِّندي المدني، حيث قيدوا تعديله في المغازي والتفسير والرقاق، فيكون ضعيفاً في الحديث، قال فيه أحمد: "صدوق، ولكنه لا يُقيم الإسناد" [٣٦، ص٨٧٥]، يعني المسانيد المرفوعة، وقال أحمد بن أبي يحيى: "سمعت أحمد بن حنبل، يقول: يكتب من حديث أبي مَعْشَر أحاديثه عن محمد بن كعب

القُرَظي في التفسير" [١٧ ،ج٧ ، ص٥٢]، وغالبه غير مرفوع ، وقال ابن أبي حاتم : "سمعت أبي وذكر مغازي أبي مَعْشَر ، فقال : كان أحمد بن حنبل يرضاه ، ويقول : كان بصيراً بالمغازي" [٢٣ ، ج ٨ ، ص٤٩٤]، وقال ابن معين : "ضعيف" [٢٢ ، ص ٨٢٩]، وقال أيضاً : "ليس بقوي في الحديث" [٣٦ ، ص٣٩٩٨]، وقال أيضاً : "ضعيف ، يُكتب من حديثه الرقاق ، وكان رجلاً أمياً ، يتُقى إذ يروي من حديثه المسند" [١٧ ، ج ٧ ، ص٥٢]، وقال أيضاً : "ليس بشيء ، يكتب رقاق الحديث من حديثه" [١٧ ، ج ٧ ، ص٥٢]، و قال أيضاً : "اكتبوا حديث محمد بن كعب في التفسير ، و أما أحاديث نافع و غيرها فليس بشيء ، التفسير حسن" [٤٧ ، ص ٢٨٥]، قال ابن رجب : " يعني : ما يرويه عن محمد ابن كعب القُرَظي في تفسير القرآن ، و غالبه أو جميعه من كلامه غير مرفوع"[٣٧ ، ص ٨٠٥]، و قال ابن المديني : "كان ذلك شيخاً ضعيفاً ضعيفاً ، وكان يحدث عن محمد ابن قيس ، ويحدث عن محمد بن كعب بأحاديث صالحة ، وكان يحدث عن المَقْبُري و عن نافع بأحاديث منكرة" [٢٧ ، ص١٠٦]، وقال البخاري : " حدثني عمرو بن علي ، قال : كان يحيى لا يحدث عن أبي مَعْشَر المدني و يضعفه جداً جداً و يضحك إذا ذكره" [٤٩ ، ج٢ ، ص١٧٢]، وقال أيضاً : "يخالف في حديثه"[٤٩ ، ج ، ص٢٠٥]، وقال أيضاً : "منكر الحديث ، قال عبيد الله : سمعت ابن مهدي ، يقول : كان أبو مَعْشَر يعرف و ينكر" [٢٦ ، ج ٨ ، ص١١٤]، وقال الخليلي : " له مكان في العلم والتاريخ وتاريخه مما يحتج به الأئمة في كتبهم ، وضعفوه في الحديث ولم يتفقوا عليه ، وروى عنه الكبراء مثل ابن المبارك ويونس المؤدب و وكيع وابنه محمد بن أبي مَعْشَر ، ويتفرد بأحاديث ، و أمسك الشافعي عن الرواية عنه" [٥٠ ، ج١ ، ص٣٠٠].

التطبيق(٣٩)

في ترجمة: إسماعيل بن مسلم المكي، حيث عُدل في القراءات، و الأصل فيه الضعف، قال أحمد: " إسماعيل بن مسلم المكي: ما روى عن الحسن في القراءات، فأما إذا جاء إلى المسندة التي مثل حديث عمرو بن دينار يسند عنه أحاديث مناكير، ليس أراه بشيء، وكان ضعفه، ويسند عن الحسن، عن سَمُرة أحاديث مناكير"[٣٦، ص ٢٥٥٦].

[١٧] القرينة الثالثة: تقييد التعديل بالمرسل من حديثه

التطبيق(٤٠)

في ترجمة: صالح بن بشير بن وادع أبي بشر البصري القاص المعروف بالمُرِّي، حيث تكلموا في مروياته المسانيد، و عدلوه في المراسيل، فيكون الأصل فيه الضعف.

فقد قال فيه أبو إسحاق الحربي: " إذا أرسل فبالحرى أن يصيب وإذا أسند فاحذروه"[١٨، ج٤، ص٣٣٤].

التطبيق(٤١)

في ترجمة: صدقة بن عبد الله السمين أبي معاوية أو أبي محمد الدمشقي، حيث تكلموا في المرفوع من حديثه، و عدلوه في المراسيل، فيكون الأصل فيه الضعف.

فقد قال عبد الله: "سألت أبي عن صدقة الدمشقي؟ فقال: هو صدقة السمين، ما كان من حديثه مرفوعاً فهو منكر، و ما كان من حديثه مرسلاً عن مكحول فهو أسهل، و هو ضعيف جداً وهو صدقة بن عبد الله السمين"[٣٦، ص١٤١١].

[١٨] القرينة الرابعة: تقييد التعديل برواية أهل الحذق عنه، أو بأحد تلاميذه

التطبيق(٤٢)

في ترجمة: عبد الله بن صالح الجُهَني أبي صالح كاتب الليث، حيث تكلموا في مناكيره.

والذي يظهر أن الأصل فيه الضعف ؛ لأن فيه غفلة، وقد كان بأخرة يُدخل عليه الضعفاء ما ليس من حديثه، ولذا فإنه يُعدّل فيما رواه الثقات الحذاق عنه، ويُضعّف في غيرهم، قال ابن حجر: " ظاهر كلام الأئمة أن حديثه في الأول كان مستقيماً، ثم طرأ عليه فيه تخليط فمقتضى ذلك أن ما يجيء من روايته عن أهل الحذق كيحيى بن معين والبخاري و أبي زرعة و أبي حاتم فهو من صحيح حديثه، وما يجيء من رواية الشيوخ عنه فيتوقف فيه"[١٠، ص٤١٤].

التطبيق(٤٣)

في ترجمة: عبد الله بن لَهِيعة بن عقبة الحضرمي أبي عبد الرحمن المصري القاضي، حيث قال فيه أحمد: "حدثنا خالد بن خِداش، قال: قال لي ابن وهب - ورآني لا أكتب حديث ابن لَهِيعة -: إني لست كغيري في ابن لَهِيعة فاكتبها، وقال لي: حديثه عن عقبة بن عامر أن النبي ﷺ قال: "لو كان القرآن في إهاب ما مسته النار"، ما رفعه لنا ابن لَهِيعة قط أول عمره"[٣٦، ص١٧٨٤، ٥١٩٠].

و يُفيد صنيع أحمد أن رواية ابن وهب عن ابن لَهِيعة أضبط ؛ لأنه أخذها من كتاب ابن لَهِيعة قبل احتراق كتبه، ومثله رواية ابن المبارك عن ابن لَهِيعة، فإنها أعدل من غيرها ؛لأنها من كتابه، قال علي بن المديني: "سمعت عبد الرحمن بن مهدي وقيل له: تحمل عن ابن لَهِيعة ؟قال: لا، لا أحمل عنه قليلاً ولا كثيراً: كتب إليَّ ابن لَهِيعة كتاباً فيه: "ثنا عمرو بن شعيب"، فقرأته على ابن المبارك فأخرج إليَّ ابن المبارك من كتابه،

عن ابن لَهيعة، فإذا: " حدثني إسحاق بن أبي فروة عن عمرو ابن شعيب " [٢٣، ج٥، ص١٤٦]، وقال نُعيم بن حماد: " سمعت ابن مهدي يقول: لا أعتد بشيء سمعته من حديث ابن لَهيعة إلا سماع ابن المبارك ونحوه"[١٨، ج٥، ص٣٢٨]، وكذا رواية عبد الله بن يزيد المقرئ عنه.

و هذا يقتضي أن الأصل فيه الضعف، و رواية العبادلة عنه أعدل من غيرها، وأقل ضعفاً ولذا قال عمرو بن علي الفلاس: " عبد الله بن لَهيعة احترقت كتبه، فمن كتب عنه قبل ذلك مثل ابن المبارك وعبد الله بن يزيد المقرئ أصح من الذين كتبوا بعدما احترقت الكتب، و هو ضعيف الحديث"[٢٣، ج٥، ص١٤٧]، ، و قال ابن أبي حاتم: "سألت أبي و أبا زرعة عن ابن لَهيعة والإفريقي: أيهما أحب إليكما ؟ فقالا جميعاً: ضعيفان، بين الإفريقي وابن لَهيعة كثير، أما ابن لَهيعة فأمره مضطرب يُكتب حديثه على الاعتبار، قلت لأبي: إذا كان من يروي عن ابن لَهيعة مثل ابن المبارك و ابن وهب، يحتج به ؟ قال: لا، و سئل أبو زرعة عن ابن لَهيعة: سماع القدماء منه ؟ فقال: آخره و أوله سواء، إلا أن ابن المبارك و ابن وهب كانا يتتبعان أصوله فيكتبان منه، وهؤلاء الباقون كانوا يأخذون من الشيخ، و كان ابن لَهيعة لا يضبط، و ليس ممن يحتج بحديثه مَنْ أَجْمَلَ القول فيه"[٢٣، ج٥، ص١٤٧].

و هذا مُقتضى صنيع مسلم ؛ لأنه أخرج له من رواية ابن وهب عنه، و قرنه بغيره فقال: "حدثنا عمرو بن سواد العامري و محمد بن سلمة المُرَادي و أحمد بن عيسى وألفاظهم متقاربة قال عمرو: أخبرنا، وقال الآخران: حدثنا ابن وهب، أخبرني عمرو ابن الحارث، عن يزيد ابن أبي حبيب، أن موسى بن سعد الأنصاري، حدثه عن حفص ابن عبيد الله، عن أنس بن مالك أنه قال: "صلى لنا رسول الله ﷺ العصر، فلما انصرف أتاه رجل من بني سلمة، فقال: يا رسول الله إنا نريد أن ننحر جزورا لنا، و نحن نحب أن

تحضرها، قال: نعم فانطلق و انطلقنا معه فوجدنا الجزور لم تنحر، فنحرت ثم قطعت ثم طبخ منها ثم أكلنا قبل أن تغيب الشمس"، و قال المرادي: حدثنا ابن وهب عن ابن لَهِيعة و عمرو بن الحارث في هذا الحديث" [٢٤، ح٦٢٤].

التطبيق(٤٤)

في ترجمة: سعيد بن أبي سعيد المَقْبُري، حيث تكلموا في روايته عن أبيه عن أبي هريرة، وعن أبي هريرة.

و هو بسبب اختلاطها عليه، لكن اعتمدوها عنه من رواية الليث بن سعد عنه؛ لأنه ميزها قال أحمد: " أصح الناس حديثاً عن سعيد بن أبي سعيد المَقْبُري: ليث ابن سعد ؛ يفصل ما روى عن أبي هريرة، و ما عن أبيه عن أبي هريرة، هو ثبت في حديثه جداً"[٣٦، ص٦٥٩].

[١٩] القرينة الخامسة: تقييد التعديل بكتابه

للرواة مراتب من حيث الضبط و الحفظ و الاعتماد على الكتب، فمنهم من يكون ضابطاً لحفظه و لكتابه، و منهم من يكون في حفظه شئ، بحيث تجتنب أوهامه وأفراده، و منهم من تكثر أوهامه فيه، فيُقيد تعديله بكتابه عند التعارض إذا انتفت الموانع، و قد كان الأئمة النقاد إذا أشكل عليهم حديث الراوي الثقة اعتمدوا ما في كتابه إن كان ضابطاً له، قال عبد الله: " حدثني مجاهد بن موسى، قال: حدثنا محمد بن عُبيد، قال: حدثنا مِسُعر عن يزيد الفقير، عن جابر قال: "أتت النبي صلى الله عليه وسلم بواكي، فقال: اللهم اسقنا غيثاً مغيثاً مريئاً مريعاً نافعاً غير ضار عاجلاً غير آجل، قال: فأطبقت عليهم"، فحدثت بهذا الحديث أبي، فقال أبي: أعطانا محمد بن عُبيد كتابه عن مِسْعر فنسخناه، ولم يكن هذا الحديث فيه، ليس هذا بشيء، كأنه أنكره من حديث محمد بن عُبيد"[٣٦، ص٥٥٣٠]، و أكثر أوهام المتوسطين من الرواة بسبب الحفظ، قال

أحمد: " هؤلاء الشيوخ لم يكونوا يكتبون إنما كانوا يحفظون ونسبوا إلى الوهم أحدهم يسمع الشيء فيتوهم فيه" [١٨، ج٢، ص٣٧٤، ترجمة: الحكم بن عطية]، وقال ابن حجر: "من تُكلم فيه بأمر لا يقدح في جميع حديثه كمن كان ضابطاً لكتابه دون الضبط لحفظه فإنه لا يجمل إطلاق الضعف عليه بل الصواب في أمره التفصيل" [١٠، ص٤٦٠].

و من تطبيقاته:

التطبيق(٤٥)

في ترجمة: عبد الله بن نافع الصائغ المخزومي مولاهم أبي محمد المدني، حيث تكلم فيه بعض النقاد، و عدله غيرهم، و فصّل القول فيه آخرون فقيدوا تعديله بكتابه، و تكلموا في حفظه وهو أعدل الأقوال.

و ممن تكلم فيه بإطلاق: أحمد، فقال: " لم يكن صاحب حديث كان ضيّقاً فيه[١٠] ، وكان صاحب رأي مالك، و كان يفتي أهل المدينة برأي مالك، و لم يكن في الحديث بذاك" [١٧، ج٤، ص٢٤٢؛ ٢٣، ج ٥، ص١٨٣] و في رواية قال: " لم يكن يحسن الحديث، كان صاحب رأي مالك"[٣١، ص٢١١]، و أبو زرعة في رواية فقد قال البَرْذَعِي: " ذكرت أصحاب مالك فذكرت عبد الله بن نافع الصائغ ؟ فكلح وجهه" [٣٨، ص٧٣٢]و قال البَرْذَعِي أيضاً: " قال لي أبو زرعة: ابن نافع الصائغ عندي: منكر الحديث حدث عن مالك، عن نافع، عن ابن عمر، عن النبي ﷺ: "ما بين بيتي ومنبري"، وأحاديث غيرها مناكير وله عند أهل المدينة قدر في الفقه، سمعت أبا زرعة يقول: سمعت مقاتل بن محمد يقول: سمعت معن بن عيسى يقول: لو حلفت لبررت أن عبد الله بن نافع أعلم أهل الأرض"[٣٨، ص٣٧٥]، والدارقطني فقال فيه: " فقيه يعتبر به"[٤٠، ص٢٥٦].

---

(١٠) قوله : " كان ضيّقاً فيه" سقط من نسخو ابن أبي حاتم [٢٣، ٥ج١٨٣].

وممن عدله بإطلاق: ابن معين، فقال: " ثقة" [٢٢، ص٥٣٢]، وأبو زرعة مرة، فقال: "لا بأس به" [٢٣، ج٥، ص١٨٣] والنسائي، فقال: " ليس به بأس"، وقال مرة: "ثقة"[١٨، ج ٦، ص٤٧].

و ممن فصّل القول فيه على ما تقدم: أبو عبد الله البخاري، فقال: "يعرف حفظه وينكر وكتابه أصح "[٢٦، ج٥، ص٢١٣]، واقتدى به أبو حاتم فقال: " ليس بالحافظ هو لين، تعرف حفظه وتنكر، وكتابه أصح" [٢٣، ج٥، ص١٨٣]، و أبو زرعة مرة حيث ضعّف حفظه فقد قال البَرْذَعِي: " قلت لأبي زرعة: حديث عبد الله بن نافع، عن أبيه، عن ابن عمر، أن النبي صلى الله عليه وسلم: "نهى عن إخصاء الخيل" ؟ فقال: هذا رواه أيوب و مالك و عبد الله و بُرْد بن سنان و محمد بن إسحاق والمَعْمَري وجماعة عن نافع عن ابن عمر فقط، و بمثل هذا يستدل على الرجل إذا روى مثل هذا، وأسنده رجل واحد، "يعني": أن عبد الله بن نافع في رفعه هذا الحديث يستدل على سوء حفظه وضعفه"[٣٨، ص٦٩٣]، و الخليلي، فقال: "روى عنه الشافعي أحاديث لكن الحفاظ لم يرضوا حفظه" [٥٠، ج١، ص٢٢٧]وقال أيضاً: " أقدم من روى الموطأ عن مالك ثقة أثنى عليه الشافعي، وروى عنه حديثين أو ثلاثة، قال البخاري: كان ثقة في الرواية عارفاً بالفقه، لم يكن بذاك الحافظ" [٥٠، ج١، ص٣١٦].

و هذا هو الصواب فيه، و يحمل عليه صنيع غيرهم سيما و منهم من له رواية في كل حكم مما مضى، و يُشعر بذلك أيضاً سياق كلام أحمد في جرحه له، و لذا فإن ابن حجر حكم به فقال: " ثقة صحيح الكتاب في حفظه لين" [٣٠، ص٣٦٥٩].

التطبيق(٤٦)

في ترجمة: عبد الصمد بن حسان الخراساني أبي يحيى، حيث غلط في أحاديث.

وخطأه محمول على التحديث من الحفظ، فقد ذكر البخاري: " أنه يهم من حفظه، وأصله صحيح" [٣٧، ص٧٦٥]، و روى عنه أبو حاتم، و قال: "صالح الحديث صدوق" [٢٣، ج٦، ص٥١].

التطبيق(٤٧)

في ترجمة: عبد الرزاق بن همام الصنعاني، حيث ذكروا له مناكير.

و هي محمولة على تحديثه من غير كتابه لما عمي فصار يتلقن، وأما كتابه فصحيح، قال أحمد: " هؤلاء الذين كتبوا عنه سنة ست و مئتين، إنما ذهبوا إليه و هو أعمى، فلُقِّن فقبله و مرَّ فيه" [٥٢، ص٢١٠١].

و قال يحيى بن معين: " ما كتبت عن عبد الرزاق حديثاً قط إلا من كتابه لا والله ما كتبت عنه حديثاً قط إلا من كتابه"[٣٦، ص٣٩٤٠].

التطبيق(٤٨)

في ترجمة: محمد بن مسلم الطائفي، حيث عدلوا كتابه، فدل على أنه يخطئ في حفظه، قال فيه ابن معين: " لم يكن به بأس، و كان سفيان بن عيينة أثبت منه، و من أبيه، ومن أهل قريته!! كان إذا حدث من حفظه، يقول: كأنه يخطىء، و كان إذا حدث من كتابه فليس به بأس"[١٣، ص٣٠٤]، وقال ابن حجر: " وثقه ابن معين، وقال: "كان إذا حدث من حفظه يخطئ "، أخرج له مسلم متابعة، والبخاري تعليقاً"[١٠، ص ٤٥٨].

[٢٠] القرينة السادسة: تقييد التعديل بما تُوبع عليه

التطبيق(٤٩)

في ترجمة: محمد بن عبد الرحمن بن أبي ليلى الأنصاري الكوفي القاضي أبي عبدالرحمن، حيث قال فيه أحمد: "لا يحتج به" [٥٣، ص١٣٠].

و هذا مُشعر بأنه مشّاه فيما توبع عليه، فيقيد التعديل به، و الأصل فيه الضعف، و قد بيّن الترمذي أن مراده: ما تفرد به، فقال فيه و أمثاله: " إنما تكلموا فيهم من قبل حفظهم، وكثرة خطئهم، وقد روى عنهم غير واحد من الأئمة، فإذا انفرد أحد من هؤلاء بحديث، ولم يتابع عليه لم يحتج به، كما قال أحمد بن حنبل: "ابن أبي ليلى لا يحتج به"، إنما عنى: إذا تفرد بالشيء و أشد ما يكون هذا إذا لم يحفظ الإسناد، فزاد أو نقص أو غير الإسناد أو جاء بما يتغير فيه المعنى" [٥٣، ص١٣٠].

التطبيق(٥٠)

في ترجمة: حماد بن سلمة بن دينار البصري أبي سلمة، حيث تكلم مسلم [١١] وغيره في روايته عن غير ثابت البُناني، وذكروا أنه يغلط فيها كثيراً.

ومع هذا أخرج له مسلم عن غير ثابت، لكنها في المتابعات، فيقتضي صنيعه تعديل روايته عنهم إذا تُوبع عليها، قال ابن رجب: " قد خرّج مسلم في صحيحه لحماد ابن سلمة، عن أيوب وقتادة وداود بن أبي هند والجُريري ويحيى بن سعيد الأنصاري، ولكن إنما خرّج حديثه عن هؤلاء فيما تابعه عليه غيره من الثقات ووافقوه عليه. لم يُخرّج له عن أحد منهم شيئاً تفرد به عنه، والله أعلم" [٣٧، ج٢، ص٧٨٣]، وقال ابن حجر: " استشهد به البخاري تعليقاً، ولم يُخرّج له احتجاجاً ولا مقروناً ولا متابعة إلا في موضع واحد، قال فيه: "قال لنا أبو الوليد، حدثنا حماد بن سلمة" فذكره، وهو في كتاب الرقاق، وهذه الصيغة يستعملها البخاري في الأحاديث الموقوفة وفي المرفوعة أيضاً إذا كان في إسنادها من لا يحتج به عنده، واحتج به مسلم والأربعة لكن قال الحاكم: "لم يُحتج به مسلم إلا في حديث ثابت، عن أنس، وأما باقي ما أخرج له فمتابعة" زاد

---

(١١) تقدم كلامه في القرينة رقم: ٧.

البيهقي: "أن ما عدا حديث ثابت لا يبلغ عند مسلم اثني عشر حديثاً" والله أعلم" [١٠، ص٣٩٩].

[٢١] القرينة السابعة: تقييد قلة تدليس المدلس في شيخ مخصوص

التطبيق(٥١)

في ترجمة: هُشيم بن بَشير السلمي أبي معاوية الواسطي، حيث إنه مشهور بكثرة التدليس إلا في حُصين بن عبد الرحمن السُّلَمي، فإنه قليل التدليس عنه، قال أحمد: "لا يكاد يسقط عليه شيء من حديث حُصين و لا يكاد يدلس عن حُصين"[٣٧، ص٧٣٩]، وقد بوب عليه ابن رجب بقوله: "ذكر من عُرف بالتدليس، وكان له شيوخ لا يُدلس عنهم فحديثه عنهم متصل، منهم: هُشيم بن بَشير، ذكر أحمد: "أنه لا يكاد يدلس عن حُصين""[٣٧، ص٨٥٧].

و السبب أنه راويته المختص به، قال أحمد: "ليس أحد أصح حديثاً عن حُصين من هُشيم"[٣١، ص٤٤٣]، و قال عبد الله: " ذكرت لأبي: حديث الثوري، عن حُصين، عن إبراهيم، عن عبد الله: "أنه كان يرفع يديه في أول الصلاة ثم لا يعود"، قال أبي: حدثنا هُشيم قال: "حدثنا حُصين، عن إبراهيم"، لم يجز به إبراهيم، و هُشيم أعلم بحديث حُصين" [٣٦، ص٧١٢].

الخاتمـــــة

في ضوء هذا البحث يمكن إيراد أهم نتائجه العلمية التالية:

١- أثر قرائن الترجيح الكبير في درء تعارض التعديل و التجريح، و الوصول إلى أدق النتائج العلمية في الحكم على الرواة سيما و أن للأئمة النقاد العناية البالغة بها أثناء بيانهم لأحوال الرواة المختلف فيهم.

٢ـ أن من اشتهر بجرح لا يُقبل فيه القول المخالف إلا بحجة ظاهرة مؤثرة، و يُشترط في الجرح المخالف لتعديل معتبر أن يُفسر بقادح كلي عند الحكم على الراوي بالضعف المطلق، أو بقادح جزئي عند تقييد الجرح أو التعديل به.

٣ـ يرتبط الحكم على التفرد و الإغراب بحسب حال الراوي، و عدد مروياته، ومقدار التفرد وبحسب القرائن المعتبرة في صحة التفرد، أو ضعفه، و لذا فإن له أنواعاً من حيث تأثيره:

الأول: مؤثر مطلق يضعف به الراوي إذا كان هو الغالب على مروياته، و يُحكم على صاحبه بأنه منكر الحديث، و متروكه.

الثاني: مؤثر مقيد تُضعف به المرويات التي تفرد بها الراوي المكثر الذي تحتمل حاله تفرده، و تُسمى أفراده هذه: مناكير أو غرائب، و هذا النوع غير مؤثر في الراوي من حيث الجملة ؛ لأن المكثر الثقة أو الصدوق قد يغرب.

الثالث: غير مؤثر في الراوي و لا في مروياته التي تفرد بها، و هو الحاصل للراوي المكثر الذي تحتمل حاله تفرده، و صحة ما تفرد به، و يُسمى: الصحيح الغريب، و هذا يكون لمن فوق الثقة، أو الثقة الذي تدل القرائن المعتبرة على صحة ما تفرد به كل واحد منهما عن شيخ مكثر، كطول الصحبة بأن يكون راوية شيخه، أو الاختصاص بمجلس سمع فيه ما لم يسمع غيره، أو كثرة الرحلة بحيث أحاط بما لم يتمكنوا منه، و خلت هذه الأفراد من موانع قبولها كأن تعارض هذه القرائن بأقوى منها تنفي ثبوت هذه الأفراد، وتدل على وهم راويها، و هذا النوع دليل على زيادة إتقان الراوي المكثر و تميزه عن أقرانه.

٤ ـ يُقدم التعديل المقيد بأمر مخصوص على التعديل المطلق المخالف بجرح سيما إن كان المعدل هو المجرح نفسه ما لم يُخالف بقرينة أقوى.

٥ ـ يُحمل التعديل على زهد الراوي و صلاحه إذا اشتهر به، و دلت قرينة سياق التعديل عليه سيما إن كان بلفظ : " صالح".

٦ـ يقدح جمع الراوي ألفاظ عدد من شيوخه في سياق واحد إذا كان غير ضابط لها، أو كانت حاله لا تحتمل جمعه.

٧ـ لا عبرة برواية الثقات و النقاد عن الراوي إذا كانت على غير وجه الحديث أو للتعجب.

٨ ـ يُرد استدلال المعدل بإخراج البخاري ومسلم للراوي إن كان في المتابعات، أو الشواهد أو التعاليق، أو لبيان غلطه في إسناد، أو تبين أن روايتهما له على وجه الانتقاء سيما إن كانت قليلة و الراوي مكثر، و تفيده روايتهما له في هذه الأحوال: عدم شدة ضعفه، و أنه في أعلى مراتب التجريح من حيث الأصل .

٩ ـ ينزل الراوي إلى أدني مراتب الجرح إذا امتنع عن التحديث عنه من عُرف بالرواية عن كل أحد.

و في الختام أسأل الله الذي لا إله إلا هو الرحمن الرحيم أن ينفع بهذا البحث، وأن يختم بالصالحات أعمالنا، و يغفر لنا ولوالدينا و لولاة أمورنا و للمسلمين، و الحمد لله رب العالمين، و صلى الله و سلم على نبينا محمد وآله وصحبه أجمعين.

المراجع

[١] البخاري، محمد بن إسماعيل.جزء *القراءة خلف*. ط٢، المدينة المشرفة: مكتبة الإيمان، ١٤٠٤هـ.

[٢] ابن زكريا، أحمد بن فارس بن زكريا. معجم *مقاييس اللغة*. ط٣ مصر: مكتبة الخانجي، ١٤٠٢هـ.

[٣] الأفريقي، محمد بن مكرم بن منظور المصري.*لسان العرب*. بيروت: دار صادر، ١٤١٠هـ.

[٤] الجزري، المبارك بن محمد بن الأثير أبو السعادات.*جامع الأصول من أحاديث الرسول*.ط٢، تحقيق: عبد القادر الأرنؤوط، بيروت: دار الفكر، ١٤٠٣ هـ.

[٥] اللحيدان، دخيل بن صالح . *قرائن ترجيح التعديل المتعلقة بأهلية الناقد*. مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ع ٤٦.

[٦] الأزهري، أبومنصور: محمد بن أحمد . *تهذيب اللغة*. مصر: دار القومية العربية، ١٣٨٤هـ.

[٧] العقيلي، أبو جعفر: أحمد بن عمرو. *الضعفاء الكبير*. ط١، تحقيق: د. عبد المعطي قلعجي، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٤هـ.

[٨] الخطيب البغدادي، أحمد بن علي بن ثابت. *الكفاية في علم الرواية*. ط٢، القاهرة: دار الكتب الحديثة.

[٩] العسقلاني، الحافظ أحمد بن علي بن حجر. *نزهة النظر في توضيح نخبة الفكر في مصطلح أهل الأثر*. ط٢، تحقيق: د. نور الدين عتر، الكويت: مطبعة الصباح، ١٤١٤هـ.

[١٠] العسقلاني، الحافظ أحمد بن علي بن حجر. *هدي الساري*. تحقيق: محب الدين الخطيب، الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

[١١] العسقلاني، الحافظ أحمد بن علي بن حجر. *لسان الميزان*. ط١، بيروت: دار الفكر، ١٤٠٨هـ.

[١٢] السيوطي، الحافظ عبد الرحمن بن أبي بكر. *تدريب الراوي*. ط ٢، تحقيق: عبد الوهاب عبد اللطيف، بيروت: دار إحياء السنة، ١٣٩٩هـ.

[١٣] ابن معين، يحيى بن معين. *التأريخ رواية الدوري*. ط ١، تحقيق: د. أحمد محمد نور سيف، مكة: مركز البحث العلمي في جامعة الملك عبد العزيز، ١٣٩٩هـ.(أحلت إليه برقم نص الترجمة).

[١٤] الشيباني، أبو عبد الله: أحمد بن حنبل. *العلل ومعرفة الرجال رواية المروذي*. ط ١، تحقيق: وصي الله عباس بومباي الهند: مطبعة الدار السلفية، ١٤٠٨هـ. (أحلت إليه برقم نص الترجمة).

[١٥] البستي، أبو حاتم: محمد بن حبان. *الثقات*. ط ١، مكة: مكتبة مدينة العلم، ١٣٩٩هـ.

[١٦] الحراني، شيخ الإسلام ابن تيمية. *مجموع الفتاوى جمع عبد الرحمن بن محمد بن قاسم النجدي الحنبلي*. الرياض: وزارة الشؤون الإسلامية، ١٤١٦هـ.

[١٧] الجرجاني، أبو أحمد: عبد الله بن عدي. *الكامل في ضعفاء الرجال*. ط ١، بيروت: دار الفكر، ١٤٠٤هـ.

[١٨] العسقلاني، الحافظ أحمد بن علي بن حجر. *تهذيب التهذيب*. ط١، بيروت: دار الفكر، ١٤٠٤هـ.

[١٩] العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر. *إطْراف المُسْنِد المُعْتَلِي بأطْراف المُسْنَد الحنبلي*. ط ١، تحقيق: د. زهير بن ناصر الناصر، دمشق: دار ابن كثير، ١٤١٤هـ.

[٢٠] الشيباني، الإمام أحمد بن محمد بن حنبل. *المسند*. بيروت: دار صادر.

[٢١] الخطيب البغدادي، أبو بكر: أحمد بن علي بن ثابت. *تأريخ بغداد*. بيروت: دار الكتب العلمية.

[٢٢] ابن معين، يحيى بن معين. *التأريخ رواية عثمان بن سعيد الدارمي*. تحقيق: د. أحمد محمد نور سيف، دمشق: دار المأمون للتراث. (أحلت إليه برقم نص الترجمة)

[٢٣] الرازي، أبومحمد: عبد الرحمن بن أبي حاتم. *الجرح والتعديل*. ط١، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٣٧٢هـ.

[٢٤] القُشيري، أبو الحسين: مسلم بن الحجاج. *المسند الصحيح المختصر من السنن بنقل العدل عن العدل*. تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، الرياض: دار السلام بإشراف معالي الشيخ الدكتور: صالح بن عبد العزيز آل الشيخ – مع موسوعة الكتب الستة -.

[٢٥] العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر. *النكت على كتاب ابن الصلاح*. ط١، تحقيق: مسعود عبدالحميد السعدني، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٤.

[٢٦] البخاري، أبو عبد الله: محمد بن إسماعيل. *التأريخ الكبير*. تحقيق: عبد الرحمن المعلمي، بيروت: دار الكتب العلمي.

[٢٧] ابن المديني، علي بن المديني. *سؤالات محمد بن عثمان بن أبي شيبة لعلي بن المديني*. ط١، الرياض: مكتبة المعارف، ١٤٠٤هـ. (أحلت إليه برقم نص الترجمة)

[٢٨] البستي، أبو حاتم: محمد بن حبان. *المجروحين من المحدثين والضعفاء والمتروكين*. تحقيق: محمود إبراهيم زايد، حلب: دار الوعي.

[٢٩] الفاسي، أبو الحسن: علي بن محمد بن القطان. *بيان الوهم والإيهام الواقعين في كتاب الأحكام*. ط١، تحقيق: د. آيت سعيد، الرياض: دار طيبة، ١٤١٨هـ.

[٣٠] العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر. *تقريب التهذيب*. ط١، تحقيق: محمد عوامة، حلب: دار الرشيد، ١٤٠٦هـ. (أحلت إليه برقم نص الترجمة).

[٣١] الشيباني، الإمام أحمد بن حنبل. *سؤالات أبي داود للإمام أحمد بن حنبل في الجرح و التعديل*. ط١، تحقيق: د. زياد منصور، المدينة المشرفة: مكتبة العلوم و الحكم، ١٤١٤هـ. (أحلت إليه برقم نص الترجمة)

[٣٢] الدارقطني أبو الحسن: علي بن عمر الدارقطني. *سؤالات حمزة بن يوسف السهمي، للدارقطني*. ط١، تحقيق: د.موفق عبد الله بن عبدالقادر، الرياض: مكتبة المعارف، ١٤٠٤هـ. (أحلت إليه برقم نص الترجمة).

[٣٣] الدارقطني أبو الحسن: علي بن عمر الدارقطني. *الضعفاء والمتروكين*. ط ١، تحقيق: موفق عبد الله بن عبدالقادر، الرياض: مكتبة المعارف، ١٤٠٤هـ. (أحلت إليه برقم نص الترجمة)

[٣٤] ابن سعد، محمد بن سعد. *الطبقات الكبرى*. بيروت: دار بيروت، ١٤٠٠.

[٣٥] العجلي، أحمد بن عبد الله بن صالح. *ترتيب تأريخ ثقات العجلي، لعلي بن أبي بكر الهيثمي*. ط١، تحقيق: د.عبد المعطي قلعجي، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٥هـ.

[٣٦] الشيباني، الإمام أحمد بن حنبل. *العلل ومعرفة الرجال، رواية ابنه عبد الله*. ط١، تحقيق: وصي الله عباس، بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٨هـ. (أحلت إليه برقم نص الترجمة)

[٣٧] الحنبلي، ابن رجب. *شرح علل الترمذي*. ط١، تحقيق: همام عبد الرحيم سعيد، الأردن: مكتبة المنار، ١٤٠٧هـ.

[٣٨] الرازي، أبو زرعة. *الضعفاء رواية البرذعي —مع كتاب: "أبو زرعة، وجهوده في السنة النبوية"* -، ط٢، تحقيق: د. سعدي الهاشمي، المدينة المشرفة: دار الوفاء، ١٤٠٩هـ.

[٣٩] القُشيري، أبو الحسين: مسلم بن الحجاج. *التمييز*. ضبط وتعليق: محمد صبحي حلاق، الإسكندرية: دار الإيمان.

[٤٠] الدارقطني أبو الحسن: علي بن عمر الدارقطني. *سؤالات أبي بكر: أحمد بن محمد البرقاني للدارقطني*. ط١، تحقيق: د. عبد الرحيم القشقري، باكستان: خانة جميلي، ١٤٠٤هـ. (أحلت إليه برقم نص الترجمة).

[٤١] الدارقطني أبو الحسن: علي بن عمر الدارقطني. *سؤالات الحاكم النيسابوري للدارقطني في الجرح و التعديل*. ط١، الرياض: مكتبة المعارف، ١٤٠٤هـ. (أحلت إليه برقم نص الترجمة).

[٤٢] الذهبي، أبو عبد الله: محمد بن أحمد. *ميزان الاعتدال في نقد الرجال*. تحقيق: علي البجاوي، بيروت: دار المعرفة.

[٤٣] النسائي، أبو عبد الرحمن: أحمد بن شعيب. *الضعفاء والمتروكين*، ط١، تحقيق: مركز الخدمات والأبحاث الثانية، بيروت: مؤسسة الكتب الثقافية، ١٤٠٥هـ. (أحلت إليه برقم نص الترجمة).

[٤٤] الترمذي، محمد بن عيسى سورة. *علل الترمذي الكبير، ترتيب أبي طالب: محمود بن علي القاضي*. ط١، تحقيق: حمزة ديب، الأردن: مكتبة الأقصى، ١٤٠٦هـ.

[٤٥] الحاكم، أبو عبد الله النيسابوري. *المستدرك على الصحيحين*. بيروت: دار الكتاب العربي.

[٤٦] البخاري، محمد بن إسماعيل. *الضعفاء الصغير*. ط١، بيروت: عالم الكتب، ١٤٠٤هـ. (أحلت إليه برقم نص الترجمة).

[٤٧] ابن معين، يحيى بن معين. *من كلام أبي زكريا يحيى بن معين في الرجال، رواية يزيد بن الهيثم بن طهمان الدقاق*. تحقيق: د. أحمد نور سيف، دمشق: دار المأمون للتراث. (أحلت إليه برقم نص الترجمة).

[٤٨] المزي، أبو الحجاج: يوسف. *تهذيب الكمال*. ط١، تحقيق: د. بشار عواد، بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤١٨هـ.

[٤٩] البخاري، محمد بن إسماعيل. *التأريخ الأوسط*. ط١، تحقيق: محمد ابن إبراهيم اللحيدان، الرياض: دار الصميعي، ١٤١٨هـ.

[٥٠] الخليلي، أبو يعلى الخليل بن عبدالله القزويني. *الإرشاد في معرفة علماء الحديث*. ط١، تحقيق: د.محمد سعيد عمر، الرياض: مكتبة الرشد، ١٤٠٩هـ.

[٥١] السجستاني أبو داود. *سؤالات أبي عُبيد الآجري لأبي داود السجستاني*. ط١، تحقيق: د. عبد العليم ابن عبد العظيم، مكة المكرمة: دار الاستقامة، ١٤١٨هـ. (أحلت إليه برقم نص الترجمة).

[٥٢] الشيباني، الإمام أحمد بن حنبل. *مسائل الإمام أحمد رواية إسحاق بن إبراهيم بن هانئ*. ط١ تحقيق: زهير الشاويش، بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٠هـ. (أحلت إليه برقم نص الترجمة).

[٥٣] الترمذي، محمد بن عيسى سورة. *علل الترمذي الصغير*. بشرح ابن رجب، تحقيق: د/ نور الدين عتر، ط١، ١٣٩٨هـ.

[٥٤] الجوزجاني، أبو إسحاق إبراهيم بن يعقوب. *أحوال الرجال*. ط١، تحقيق: صبحي السامرائي، بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٥هـ. (أحلت إليه برقم نص الترجمة)

[٥٥] ابن معين، يحيى بن معين. *سؤالات أبي إسحاق: إبراهيم بن عبد الله بن الجنيد ليحيى بن معين*. ط١، تحقيق: أحمد بن محمد نور سيف، المدينة المشرفة: مكتبة الدار، ١٤٠٨هـ. (أحلت إليه برقم نص الترجمة).

[٥٦] ابن عبد البر، أبو عمر: يوسف بن عبد الله. *التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد*. تحقيق: سعيد أحمد أحمد أعراب، المغرب: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية.

A Research Brief about Contestation Probability Evidences Relating to the Narrator in the Viewpoint of Speakers: Practical Study

Dekhel S. Al-Lhedan
Assistant Professo; Department of the Sunnah;
College of Principles of Religion, Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University,
Riyadh, Saudi Arabia

(Received 25/4/1424H.; accepted for publication 4/1/1425H.)

Abstract. This research is paying attention to conjugated probable evidences with which speakers of Imams treated in identifying between contestation and praise which are in contradiction, where this is considered as one of the contestation and praise science which contains:

Introduction: which contains the subject importance, why chosen, its precedence in this field and the research plan.

Preamble: involves a brief description about the meaning of praise and evidences in terms of language and terminology.

First theme: contestation probability evidences relating to narrator's relation, his heresy, God-fearing and piety, such as letting the narrator's relation, or the appearance of his heresy after his straightness, or keeping praise on the narrator's piety and God-fearing.

Second theme: contestation probability evidences relating to his students, critic narrating to him, about whom there was no person said anything as occurred with others previously, or mentioning that the narrations of the major critic are different in the term of discussion, or astonishment, or what not reached from the majors sayings, or choosing, or Al-Bukhari and Muslim less producing for the narrator and kept this in the following indications, and commentaries or narrating them for him to explain his roughness.

Third theme: contestation probability evidences relating to his narrations, illusion and his individuals, such as his less narrations and roughness used, or the weakness of the person following the narrator, or his grouping to many Shieks in one context with different expressions, or may his narrations same as the narrations of another one but more famous, or it is proven that he has narrated wrong sayings; or his for many individuals and deniers.

Conclusion: research main results.

Contents: narrator's table of contents, resources and references and topics

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة الملك سعود
عمادة شؤون المكتبات



مجلة جامعة الملك سعود

١- **نصف سنوية** : الآداب – العلوم التربوية والدراسات الإسلامية – العلوم الإدارية – العلوم الهندسية – العلوم – العلوم الزراعية.

٢- **سنوية** : علوم الحاسب المعلومات – اللغات والترجمة – العمارة والتخطيط.

طريقة الدفع: ١- نقداً بمقر عمادة شؤون المكتبات– مبنى ٢٧ – جامعة الملك سعود.

٢- شيك مصدق باسم (عمادة شؤون المكتبات – حساب الخدمات) يرسل إلى العنوان البريدي الموضح أدناه.

٣- حوالة أو إيداع على (حساب الخدمات رقم ٢٦٨٠٧٤٠٠٧٦ الرمز ٥٠١) البنك السعودي الأمريكي – فرع جامعة الملك سعود – الرياض ، وترسل صورة الحوالة أو الإيداع المختومة على الفاكس الموضح أدناه أو على العنوان البريدي.

قيمة الاشتراكات: الاشتراك السنوي داخل المملكة (٢٠) ريالاً سعودياً ، وخارج المملكة (١٠) دولارات أو ما يعادلها لجميع فروع مجلة جامعة الملك سعود ماعدا فروع (العمارة والتخطيط–علوم الحاسب والمعلومات–اللغات والترجمة) اشتراكها السنوي داخل المملكة (١٠) ريالات سعودية وخارج المملكة (٥) دولارات أو ما يعادلها.

جميع المراسلات على العنوان الآتي: عمادة شؤون المكتبات – جامعة الملك سعود – الرياض ١١٤٩٥ ص.ب ٢٢٤٨٠ هاتف ٤٦٧٦١١٢ (١-٩٦٦++) فاكس ٤٦٧٦١٦٢(١-٩٦٦++) E-mail: libinfo@ksu.edu.sa موقع جامعة الملك سعود www.ksu.edu.sa

قص هنا ✂--------------------✂----------------------✂---------------------✂--------------✂

قسيمة اشتراك بمجلة جامعة الملك سعود

تاريخ تعبئة القسيمة(بالتاريخ الميلادي): / / ٢٠٠ م

ملحوظة مهمة : لضمان وصول المجلة إليكم يرجى تعبئة الخانات المسبوقة بعلامة ◆

اسم المشترك(رباعي)◆ : .... اسم الجهة (للجهات الحكومية): ....

العنوان◆ : .... صندوق البريد◆ : .... الرمز البريدي◆ : ....

المدينة◆ : ....الدولة◆ : .... الهاتف◆ : .... الفاكس: ....

البريد الإلكتروني : ....

اسم المجلة المطلوب الاشتراك فيها : .... عدد النسخ : ( ).

طريقة الدفع: ☐ نقداً ☐ شيك مصدق(مرفق) ☐ حوالة (مرفق صورة مختومة)

نوع الاشتراك: ☐ اشتراك جديد ☐ تجديد اشتراك ☐ اشتراك فردي ☐ اشتراك حكومي

مدة الاشتراك: ☐ لمدة سنة ☐ سنتان ☐ ثلاث سنوات ☐ خمس سنوات

☐ أخرى...

القسم الإنجليزي

"Arabic Section"

Kingdom of Saudi Arabia

Ministry of Higher Education

King Saud University

DEANSHIP OF LIBRARY AFFAIRS



THE JOURNAL OF KING SAUD UNIVERSITY

1-(Biannual): Arts- Educational Sciences & Islamic Studies - Administrative Sciences - Engineering Sciences-Science-Agricultural Sciences.
2- (Annual): Computer & Info. Sciences - Languages & Trans. - Architecture & Planning

Method of Payment: 1- Cash: At King Saud University Libraries Building 27
2- Cheque: In the name of **King Saud University library** accounts.
3- Drafts: Saudi American Bank, King Saud University branch. Account No. (2680740067-code no. 501). A copy of the draft should be Faxed to the address given below.

Annual Subscription Rates:
1- In the Kingdom S.R 20.00
2- Outside the Kingdom US $ 10.00 or equvilant for all journals except:
a) Architecture and Planning.
b) Computer and Information Sciences
c) Languages and Translation. For these, subscription rates are:
S.R 10.00 inside Kingdom
US $ 5.00 out side the Kingdom

All correspondences should be addressed to: University Libraries – King Saud University, P.O.Box 22480, Riyadh 11495 Tel: +966 1 4676112 Fax: +966 1 4676162
E-mail: libinfo@ksu.edu.sa Web site :www.ksu.edu.sa

--✂ --cut here

Subscription Form Date: / /200

Name:..
Organization:....................................
Address:..P.O.Box:......................
Zip code:..................
City:........................State:...............................Tel:......... ....
Fax:........................ E-mail:...

Specific issue(s):...Number of copies( )

Payment: ☐ Cash ☐ Cheque ☐ Draft
Subscription: ☐ New subscription ☐ Renewal of subscription
Period of Subscription: ☐ 1 year ☐ 2 years ☐ 3 years ☐ 5 years ☐ more.......

Contents

J. King Saud Univ., Vol. 17, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (2), pp. 593-1238 Ar., Riyadh (A.H. 1425/2005)

Contents

Page

Arabic Section

Printed at King Saud University Press

J. King Saud Univ., Vol. 17, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (2), pp. 593-1238 Ar., Riyadh (A.H. 1425/2005)

Journal of
King Saud University

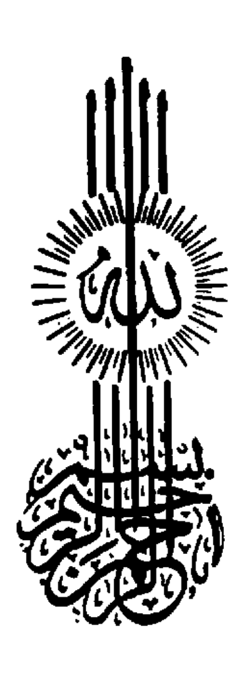
Volume 17

Educational Sciences & Islamic Studies (2)

A.H. 1425
(2005)



Academic Publishing and Press, King Saud University
P.O. Box 68953, Riyadh 11537, Saudi Arabia



Guidelines for Authors

The Journal of King Saud University

This periodical is a publication of the Academic Publishing and Press Directorate of King Saud University. Its purpose is to provide an opportunity for scholars to publish their original research. The Editorial Board, through Division Editorial Boards, will consider manuscripts from all fields of knowledge. A manuscript may be submitted in either Arabic or English, and, if accepted for publication, it may not be published elsewhere without the written permission of the Editor-in-Chief.

The following is the manuscript type classification used by the Editorial Board:

1) **Article:** An account of an author's work in a particular field. It should contribute new knowledge to the field in which the research was conducted.

2) **Review Article:** A critical synthesis of the current literature in a particular field, or a synthesis of the literature in a particular field during an explicit period of time.

3) **Brief Article:** A short article (note) having the same characteristics as an article.

4) **Forum:** Letters to the Editor, comments and responses, preliminary results or findings, and miscellany.

5) **Book Reviews**

General Instructions

1. **Submission of manuscripts for publication:** Papers must be presented in final page format, along with a magnetic disk containing the contribution executed on an IBM compaitble PC using Word 6 or any updated version of it. Pages are to be numbered consecutively and are to include all illustrative material, such as tables and figures, in their appropriate places in the text.

2. **Abstracts:** Manuscripts for articles, review articles, and brief articles require that both Arabic and English abstracts, using not more than 200 words in each version.

3. **Tables and other illustrations:** Tables, figures, charts, graphs and plates should be planned to fit the Journal's page size (12.6 cm x 19 cm incl. running heads). Line drawings are to be presented on high quality tracing paper using black India ink. Copies are not permitted for use as originals. Line quality is required to be uniform, distinct, and in proportion to the illustration. Photographs may be submitted on glossy print paper in either black and white, or color. Tables and other illustrative material must include headings or titles, as well as credit lines wherever the material is not original.

4. **Abbreviations:** The names of periodicals should be abbreviated in accordance with *The World List of Scientific Periodicals*. e.g., *et al.*, *J. of Food Sci.*

For weights and measurements, and where appropriate, abbreviations rather than words are to be used. e.g., cm, mm, m, km, cc, ml, g, mg, kg, min, %, Fig., etc.

5. **References:** In general, reference citations in the text are to be identified sequentially. Under the "References" heading at the end of the manuscript all references are to be presented sequentially in the following fashion:

a) Periodical citations in the text are to be enclosed in on-line brackets, e.g. [7]. Periodical references are to be presented in the following form: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, the title of the article, title of the periodical (italicized), volume, number, year of publication (in parentheses), and pages.

Example:

[7] Hicks, Granville. "Literary Horizons: Gestations of a Brain Child." *Saturday Review*, 45, No. 62 (1962), 2-23.

b) Book citations in the text are to be enclosed in on-line brackets including the page(s), e.g., [8, p. 16]. Book references are to include the following: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, title of the book (italicized), place of publication, publisher, and year of publication.

Example:

[8] Daiches, David. *Critical Approaches to Literature*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1956.

When a citation in the text is used to refer to a previously cited reference, use the same reference number and include the appropriate page numbers(s) in on-line brackets.

Latin abbreviations such as: op. cit., loc. cit., ibid., are to be avoided.

6. **Content Note:** A content note is a note from the author to the reader providing clarifying information.

A content note is indicated in the text by using a half-space superscript number (e.g. ... books[3] are ...). Content notes are to be sequentially numbered throughout the text. A reference may be cited in a content note by use of a reference number (in on-line brackets [ ]) in the same way they are used in the text. If a reference citation in the text follows a content note citation, and if the said content note has a reference citation contained within it, then the text reference citation number used in the text follows the reference number used in the content note.

Content notes are to be presented below a solid line separating them from the text. Use the same half-space superscript number assigned the content note(s) in the text to precede the content note itself.

7. **Proofs:** No changes, additions or deletions will be allowed in the proof stage.

8. **Opinions:** Manuscripts submitted to the Journal for publication contain the author's conclusions and opinions and, if published, do not constitute a conclusion or opinion of the Editorial Board.

9. **Offprints:** Authors will be provided twenty-five offprints without charge.

10. **Correspondence:**

Division Editor
The Journal of King Saud University
(Educational Sciences & Islamic Studies)
P.O. Box 2458, Riyadh 11451
Kingdom of Saudi Arabia

11. **Frequency:** Biannual.

12. **Price per issue:** SR 10.
$ 5 (including postage).

13. **Subscription and Exchange:** University Libraries, King Saud University, P.O. Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia.

J. King Saud Univ., Vol. 17, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (2), pp. 593-1238 Ar., Riyadh (A.H. 1425/2005)

ISSN 1018-3620



Journal of King Saud University

Volume 17

Educational Sciences & Islamic Studies (2)

A.H.1425 (2005)



King Saud University

Academic Publishing and Press